

Instituto Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Melhoria da comunicação entre EE e professores numa escola do 1º ciclo - Estudo de caso

Orientadora: Professora Doutora Sónia Múrias Mira Coelho

Autora: Ana Isabel Monteiro da Rocha (nº mecanográfico: 3110050)

Local de apresentação: Escola Superior do Porto

2013

Título: Melhoria da comunicação entre EE e professores numa escola do 1º ciclo - Estudo de caso.

Autora: Ana Isabel Monteiro da Rocha (nº mecanográfico: 3110050).

Local de apresentação: Projecto apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para a obtenção do grau de mestre.

Mestrado em Administração das Organizações Educativas.

Orientadora: Professora Doutora Sónia Múrias Mira Coelho.

2013

“As mentes são como para-quedas – só funcionam quando abrem”.

Thomas Dewar

Dedico este trabalho à minha mãe, por todos os sacrifícios que fez e faz em prol da minha família. Por me transmitir valores que prezo e aplico no meu dia-a-dia. Pelo amor incondicional que sempre demonstrou a mim e aos meus irmãos e, porque entre mim e ela, existe um “cordão umbilical” que nunca foi nem nunca será rompido.

Agradeço à minha Orientadora, Prof. Doutora Sónia Múrias, pela sua presença, os seus conselhos, o ânimo nos momentos mais difíceis e pela cumplicidade e confiança desenvolvidos ao longo deste Projecto.

Agradeço a duas excelentes Professoras que marcaram para sempre o meu percurso académico, a Prof. Maria Rita Silva e à Prof. Doutora Maria Rosário Azevedo.

Agradeço aos meus pais e irmãos, antes de mais, pelo constante e incansável apoio, por me terem apoiado na busca incessante pelo conhecimento, permitindo iniciar-me prlos caminhos da investigação.

Agradeço à Titilha, à tia Linda, ao Faveiro, à minha avó Micas e aos meus amigos, pelo apoio e pelas mensagens de reforço positivo.

Agradeço, aos meus anjos da guarda, em especial às minhas “barboletas” por me acompanharem mais uma vez neste percurso, estando impedidas, pela lei da vida, de o fazer. Agradeço também à minha amada avó Maria e avô António, por saber que, onde quer que eles estejam, estão orgulhosos de mim.

Agradeço ao Carlos, pelos momentos bons partilhados ao longo da vida e nos mais difíceis de elaboração neste projecto.

Agradeço a todos os que colaboraram ativamente neste projecto desenvolvido na Escola Básica n.º 3 de Santa Maria de Lamas, do Agrupamento de Escolas de Paços de Brandão. Á Directora Maria Lucília Costa e em particular à Coordenadora de Escola Prof. Manuela Relvas e aos Encarregados de Educação.

Resumo

O presente trabalho propõe-se compreender de que forma ocorre a comunicação entre encarregados de educação e professores, numa escola básica do primeiro ciclo, enquadrado numa abordagem comunicacional das relações nas organizações escolares.

A comunicação é, sem dúvida, um processo que é utilizado como ferramenta pelos gestores e pelos diferentes atores educacionais.

Assim, os processos de comunicação assumem um papel fulcral na solidificação das relações internas e externas de qualquer organização.

Este trabalho visa, assim, contribuir para o desenvolvimento de estratégias que potenciem a melhoria e o conhecimento da importância da comunicação como um processo influente na estruturação da relação encarregados de educação e escola.

Através das representações que os diferentes atores envolvidos neste estudo detêm da comunicação (encarregados de educação e professores), identifiquei alguns problemas comunicacionais que terão eventualmente influência nas relações entre os professores e os encarregados de educação, bem como propus no plano de ação estratégias para os resolver.

Palavras chave:

Comunicação Escola-Família; Modelos de organização escolar; participação; colaboração; coresponsabilização.

Abreviatura:

EE – Encarregados de Educação

Abstract

The present essay has the purpose of understanding in which way the communication between legal guardians and teachers occur, in a primary school, defined in a communicational approach of the relations in school organizations.

Communication is, without a doubt, a process that is used as a tool by managers and by the different educational actors.

So, the processes of communication have a central role in the solidification of the internal and external relations in any organization.

This essay also aims to contribute for the development of strategies that increase the improvement and knowledge of the importance of communication as an influential process in the structuring of the relation between the legal guardians and the school.

By the representations that the different actors involved in this study have of communication (legal guardians and teachers), I identified some communicational problems that, eventually, will have influence on the relations of communication between teachers and legal guardians, as I also proposed, in the action plan, strategies to solve them.

Key words:

Communication; School – Family; Models of school organization; participation; collaboration; accountability

Abbreviation:

LG – Legal Guardians

Índice

Resumo	7
Abstract	8
Índice de tabelas	11
Introdução	12
1. O problema visado pelo projeto	14
1.1. Formulação do problema	14
1.2. Argumentação em defesa da relevância e da pertinência do problema	15
1.3. Razões da escolha do problema	17
1.4. Indicação do contexto em que o problema se situa e vai ser estudado	18
2. Objetivos gerais do projeto	19
2.1. Objetivos relacionados com o conhecimento da realidade	20
2.2. Objetivos relacionados com a transformação da realidade	21
3. A investigação	21
3.1. A questão de investigação	21
3.2. Enquadramento teórico	21
3.2.1. Escola e Família dois espaços educativos	22
3.2.1.1. A Família como o primeiro espaço de formação.	22
3.2.1.2. A organização escolar	25
3.2.1.3. A escola democrática	26
3.2.2. Conceitos de envolvimento, participação, colaboração e coresponsabilização	29
3.2.3. Comunicação – estratégia na mediação das organizações escolares	30
3.2.4. Participação e desenvolvimento das relações Escola-Família	33
3.2.5. Envolvimento dos EE em situações específicas da organização escolar	35
3.2.6. Escola e Família – desafios e obstáculos	36
3.3. Enquadramento legal	41
4. Contextualização	43
4.1. Caraterização sumária da instituição/ campo específico do projeto	43
4.2. Caraterização o mais pormenorizada possível do problema	45
5. Enquadramento metodológico	48
5.1. Trabalho empírico	51
5.2. Técnicas de tratamento dos dados	52
6. Análise dos dados recolhidos	55
7. Plano de ação	61

Conclusão.....	68
Bibliografia	75
Webgrafia.....	80
Legislação Consultada	81
Apêndices	I
I – Inquéritos	I
I.I – Inquéritos aos Encarregados de Educação	I
I.II – Inquéritos aos Professores	VI
II – Entrevista aos Professores	XII
III – Resultados	XIV
III.I – Análise dos inquéritos – Programa SPSS versão 18.0	XIV
III.II – Descrição da entrevista em grupo – Professores	XXXIII

Índice de tabelas

Tabela I: Barreiras ao processo de comunicação e estratégias para as superar.	57
Tabela II: Dificuldades em expressar as suas ideias junto dos EE/professores.	59
Tabela III: Caracterização do processo de comunicação com os EE/professores.	59
Tabela IV: Esquematização do plano de ação – fase I.	65
Tabela V: Esquematização do plano de ação – fase II.	66
Tabela VI: Esquematização do plano de ação – fase III.	67

Introdução

A presente investigação teve origem no âmbito da Unidade Curricular de Desenho e Desenvolvimento de Projetos, onde foi proposto o desenvolvimento do anteprojecto, o qual servisse como guia de trabalho, podendo sofrer alterações no decorrer da pesquisa conforme os rumos que o estudo fosse tomando. Optei por uma problemática que estivesse associada à minha experiência profissional e vivências quotidianas. Neste sentido, considero pertinente que a minha investigação seja, como todas, realista e fundamentada numa questão problemática que considero identificada entre os meus pares, não só ao nível do primeiro ciclo como dos restantes.

Assim, através do meu projecto pretendo investigar o tipo de relação estabelecida entre os encarregados de educação (EE) e os professores, enquanto membros representativos da escola. Considero que esta relação é sem dúvida decisiva na vida desta organização, nomeadamente no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos nossos alunos. Ao longo deste projecto irei tentar compreender a razão de alguns EE estabelecerem este tipo de relação, refletindo-se no acompanhamento educandos, ao longo do seu percurso escolar, na Escola Básica n.º 3 de Santa Maria de Lamas, reconhecendo que este problema assume relevância também no 2º e 3º ciclo.

Qualquer escola é um espaço de interação entre vários atores e a sua eficácia. Enquanto organização, a escola depende da relação escola-família e, neste sentido, tentarei compreender esta relação. Não me poderei esquecer que vivemos num mundo de mudanças rápidas em que o futuro se tem tornado cada vez mais imprevisível, ao nível político, social, organizacional, educacional, e que isto, influencia e modifica as perspetivas dos EE e da sociedade em geral face à escola. Assim, com o desenvolvimento do meu projecto de investigação pretendo perceber quem são estes EE, os seus meios socioeconómicos e o porquê dos baixos níveis de participação no percurso escolar dos seus educandos ao nível do 1º ciclo. Pretendo, através deste estudo e do meu plano de ação, dar a conhecer a esses EE e aos professores a vantagem em mudarem de atitude face à Escola, valorizando desta forma, os seus educando e esta organização.

Para uma melhor compreensão do meu caso de estudo, fiz uma revisão de literatura, no âmbito da comunicação Escola-Família e modelos organizacionais, que me permitiu enquadrar as questões inerentes ao estudo. Nesse sentido, interessei-me pela análise de autores de referência na relação Escola-Família como Marques (2001), Bourdieu e Passeron (1981), Canário (2006, 2007), Davies, Marques e Silva (2003), Lima (2002), Silva (1994, 2003) e Stoer e Silva (2005).

Como trabalho empírico recorri à metodologia qualitativa, partindo do princípio que se ganha em profundidade aquilo que se perde em universalidade. Com o caso de estudo, procuro interpretar e descobrir o contexto e os motivos em que o problema acontece. Deste modo criei instrumentos metodológicos adequados ao estudo, desenvolvidos no capítulo da metodologia.

Procurei, enquanto investigadora, refletir sobre o problema em análise, desenvolvendo uma rede de conceitos, que me auxiliaram na interpretação e construção do plano de ação como forma de intervir e agir para a resolução dos problemas em estudo.

No final, apresentarei as reflexões finais a que o estudo conduziu tentando analisar de forma unitária o problema, traçarei algumas linhas orientadoras para abordagens futuras, tendo em consideração que a complexidade dos processos comunicacionais, envolvem uma análise multifatorial que sai fora do âmbito e limite deste estudo.

1. O problema visado pelo projeto

1.1. Formulação do problema

O problema insere-se no âmbito da problemática da relação Escola-Família, perspectivadas em relação à comunicação organizacional, definindo problemáticas que devem ser pensadas e repensadas, do meu ponto de vista, no âmbito educacional. Existem, sem dúvida, diferentes interesses por parte da organização escolar face às famílias e vice-versa. Surge assim a necessidade de uma comunicação pensada e integrada por parte dos diferentes autores, que potencie a relação estabelecida. O interesse pela análise da relação escola família não é novidade, já existem vários autores como Silva e Stoer (2005) que se interessaram por este tema, analisando as redes comunicacionais em várias escolas e diferentes ciclos.

Sabemos que os EE, atualmente, participam nas escolas, nomeadamente nos órgãos de gestão do Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola e nos Conselhos de Turma, através de representantes de turma. Neste conselho, os EE cooperam na discussão do projeto curricular de turma, apesar de, como afirma Lourenço (2008) o modo como esta participação se está a desenvolver e quais os seus efeitos são ainda pouco conhecidos. Atualmente sabe-se que aos EE são imputadas novas responsabilidades, logo é essencial conhecer a natureza das interações que ocorrem entre escola e estes ao nível do ensino básico. Para isso, torna-se imprescindível conhecer e analisar as interações que se estabelecem entre as famílias e a escola.

Embora se compreendam os benefícios de um trabalho de parceria entre as escolas e os EE, a maioria das escolas portuguesas não desenvolve este trabalho (Davies citado em Lourenço, 2008) e a “participação dos EE limita-se à comparência ou presença, verificando-se uma tradição centralista”. Assim, apesar de existir uma multiplicidade de abordagens possíveis ao envolvimento dos EE nas escolas, o estudo de caso tem como foco privilegiado analisar e encontrar formas de coresponsabilizar um grupo de EE no acompanhamento dos seus educandos, ao nível do primeiro ciclo.

Neste sentido, a comunicação organizacional encerra problemáticas que devem ser discutidas na unidade escolar. De facto, é através dos processos de interação comunicacional que se desenvolvem, no seio da organização escolar relativamente às famílias, práticas adequadas aos interesses dos grupos envolvidos. É pertinente perceber que a comunicação é um fenómeno central que define e condiciona, inevitavelmente, qualquer organização tal como refere Beck “forms the lifeline of organizations” (1999, p. 10).

Considero que, no âmbito da Administração das Organizações Educativas, a comunicação escolar assume um papel preponderante na relação parental estabelecida com as escolas. A comunicação deve ser encarada como ferramenta estratégica a ser usada pelas organizações e considerada como um fenómeno relevante na organização (Pereira, 2007). Segundo Peters e Waterman (1982) e Drucker (1992) (citados em Pereira, 2007) esta ferramenta é extremamente poderosa e deve ser utilizada pelos gestores, no sentido de maximizar a eficácia organizacional. Neste sentido e tendo em conta a minha experiência profissional é extremamente necessário comunicar com os EE, no sentido de os envolver no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos. Só assim é possível, do meu ponto de vista, encurtar a distância com os públicos intervenientes no processo de ensino e acompanhar e dar continuidade ao processo educativo, que deve ser contínuo entre o ambiente interno e externo da organização escolar.

O meu projeto tem a pretensão de compreender as razões do menor envolvimento de um grupo de EE no ambiente escolar, tentando sensibilizar os diferentes atores de uma comunidade escolar para esta realidade. Para que a resolução deste problema aconteça, é necessário que, quer a escola, quer os EE, se encontrem num plano de maior enriquecimento de um objetivo comum – o futuro e sucesso dos seus alunos/educandos. Assim, poderão compreender a importância da presença dos EE na escola e o empenho que esta organização deve ter em requerer com mais assiduidade conseguir estabelecer esta relação. Apesar do meu problema ser vertical aos 1º, 2º e 3º ciclos, só me vou focalizar no primeiro ciclo uma vez que, segundo o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, no 7º artigo, verifica-se que os alunos são responsáveis, em termos adequados à sua idade (após os 12 anos) e de acordo com o seu discernimento, por contribuir para o seu processo de ensino aprendizagem. Assim, aos EE de crianças com idade inferior à mencionada, pelo 6º artigo do mesmo Estatuto, para além das obrigações legais, têm o poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos. Por isso devem “acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando” e “promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar” (6º artigo, ponto 2 alíneas a e b).

1.2. Argumentação em defesa da relevância e da pertinência do problema

Atualmente somos, constantemente confrontados com informações difundidas pelos *mass media*, que despertam, em cada um de nós, a perplexidade e a inquietação. Refiro-me aos problemas que afetam a sociedade de hoje como a perda de valores. A este propósito Perrenoud, menciona que:

“As sociedades desenvolvidas têm problemas, para já não falarmos nos problemas ainda mais graves da sociedade planetária: miséria, má nutrição, desigualdades, escravidão, exclusões e integristas diversos, barbárie e regimes totalitários por toda a parte, guerras, tráfico de armas e drogas em larga escala, tráfico de mulheres e turismo sexual, poluição atmosférica, extinção dos recursos naturais. Diz-se, e ouve-se dizer, que tal não aconteceria se “a escola desempenhasse o seu papel”: educar as novas gerações, torná-las mais “responsáveis”, inculcar-lhes o sentido de comunidade e de partilha, restaurar o interdito da violência.” (Perrenoud, 2002, p.13)

Assim perante o reconhecimento da enorme responsabilidade da escola, defendo que a escola e a família são dois atores sem papel e, por isso, o problema a que me proponho investigar, pretende dar resposta a uma realidade que tem sido edificada ao longo dos anos. Se por um lado, vários são os EE que se demitem das suas funções de educadores, delegando-as na escola e responsabilizando a sociedade em geral. Por outro, muitos dos professores se acomodam ao seu papel de “meros transmissores de conhecimento”, não se envolvendo ativamente do desenvolvimento sociocultural dos seus alunos. Não quero, de maneira alguma criar juízos de valores. Considero que a relação estabelecida entre a escola e a família, pode falhar por causa de um ou outro agente envolvido, ou por causa dos dois. A comunicação, fator essencial e estruturante de uma organização, é bilateral e neste sentido, pressupõe o envolvimento de todos os agentes. Por isso, é necessário compreender os problemas inerentes a essas dificuldades de comunicação, perceber porque é que a comunicação entre os EE e a escola falha, sendo por isso, prioritário estabelecer formas de comunicação e de circulação de informação entre os EE e a escola e o que podemos fazer para minimizar este problema.

Verifico que várias são as crianças e jovens, que estão sujeitos às suas próprias regras e mercê. Reconheço que nem sempre este problema ocorreu. A razão é relativamente simples: a escola, que é uma invenção histórica recente, foi criada em rutura com o local, com a família, com as comunidades, pelo menos em Portugal, em França, enfim na Europa Ocidental (Canário, 2007). A escola, no período de transição do Antigo Regime para as sociedades industriais, foi estabelecendo dissociações do tempo de aprender do tempo de fazer, o lugar de aprender do lugar de fazer e a educação das várias gerações.

Analisando um pouco a evolução da nossa escola verifico que a democratização do ensino não conduziu, na minha opinião, ao êxito escolar de todos os discentes que, regra geral, ainda é, infelizmente, um privilégio daqueles que detêm o poder económico e social. O objeto do meu estudo é conhecer os papéis que a escola e os EE nos processos comunicacionais que a acompanham a educação dos nossos alunos/educandos e as

expectativas desta relação e o porquê de ela falhar. Por outro lado, os EE manifestam um profundo desejo de um futuro promissor para os seus filhos mas, na maioria dos casos, abdicam da sua função de educadores e delegam esse cargo às escolas, aos docentes, aos funcionários e a toda a comunidade educativa.

O fator social assume um papel importante na educação e predisposição dos alunos e EE face à escola. Em pleno século XXI, há a emergência de um novo paradigma de escola, orientada não só para o desenvolvimento de competências de diversas áreas, necessárias à complexidade da sociedade atual, mas também uma escola que eduque para a aquisição de valores e para a solidariedade tão necessária numa sociedade tão desigual.

Se por um lado exige-se à escola que desenvolva as competências próprias da sociedade de um conhecimento que muda a um ritmo alucinante é, também necessário formar cidadãos honestos e responsáveis. No entanto, nas nossas escolas assistimos a descredibilização e desrespeito por esta organização e pelo corpo docente e uma perda de valores morais, numa sociedade cada vez mais egoísta, que exige da escola sem ceder em nada. Que torna a escola, muitas vezes, um “depósito de crianças” onde, a sociedade exige a formação científica e social dos nossos alunos. Reconheço que, muitas vezes o corpo docente, que são o representante da Escola mais próximo dos EE, apresentam dificuldades e limitações para potenciarem uma eficiente comunicação com os EE.

Nesse sentido, considero que o meu projeto de investigação ação é pertinente uma vez que, apesar de ser um caso de estudo sobre a melhoria da comunicação entre EE e professores numa escola do 1º ciclo, que não tem a pretensão de ser generalizado, encerra uma lacuna em muitas das nossas escolas que é necessário minimizar, para melhorar eficazmente o Ensino nas nossas escolas.

1.3. Razões da escolha do problema

Face ao meu contacto com a escola, verifico que estas possuem um estereótipo de “bons” pais e “bons” alunos, julgando por isso, à partida, os “clientes” desta organização. Assim, os “bons” EE aproximam-se da escola e agem em conformidade com esta. (Lima, 2002, p.123) Quando isto acontece, não há qualquer preocupação por parte da escola em contactar estes EE e, normalmente, os filhos também apresentam um percurso regular.

Apesar da minha curta carreira profissional, constato que à escola, enquanto organização de uma Sociedade, chegam EE de diferentes meios e culturas que apresentam expectativas diferenciadas para com esta. Como menciona Lima, a relação estabelecida entre a escola e a família é uma questão de cidadania onde deve imperar a democracia para a procura

de um bem comum. (Lima, 2002, p.122) Assim, é importante conhecer quais as características destes EE e as razões que os levam para estar aparentemente ausentes. Não posso deixar de mencionar que este problema não é específico da escola, não sendo por isso um caso geral de todas as famílias e restrito a um pequeno grupo de EE.

Quero realçar que quando os EE resistem, a escola sozinha não resolve e tem que se envolver outras instituições da sociedade, com competência para a abordagem mais direta, como Assistentes Sociais e a Associação de Proteção de Menores, que trabalham por aproximação.

1.4. Indicação do contexto em que o problema se situa e vai ser estudado

Atualmente, a relação escola-família está muito presente no nosso dia a dia, no ambiente escolar, familiar, profissional ou político e está associada ao sucesso escolar que os nossos alunos podem apresentar. Segundo Silva (1994, 2002, 2003), investigador conceituado nesta área, o futuro promissor dos nossos alunos depende desta relação, demonstrando nas suas investigações que os bons resultados académicos e as boas aprendizagens dos nossos alunos se devem ao acompanhamento cuidado e atento, presente e sensível dos seus EE. Nestes casos, estes EE estabelecem, à partida uma boa relação com as organizações escolares. Estes alunos e respetivos EE, não serão, ao longo do meu projeto alvo de investigação. Interesse-me pelos alunos que não possuem aparentemente qualquer apoio por parte dos seus EE, ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem, dificultando, desta forma a relação com a escola e com os professores. De uma forma geral, a participação dos EE, que pode ser definida em função do ano de escolaridade, do aproveitamento escolar, das características da faixa etária e da dependência dos filhos, costuma ser mais presente nas faixas etárias do pré-escolar e 1º ciclo. Estranhamente, na minha opinião, esta aparente falta de comunicação que ocorre ao nível do 1º ciclo, é incompreensível do ponto de vista dos EE, quando os filhos dependem, ainda e muito deles. A temática central deste projeto de investigação/ação consiste na identificação da falta de expectativas ou desinteresse, de alguns EE em relação à escola pública do 1º ciclo do Ensino Básico, na Freguesia de Santa Maria de Lamas.

Assisto, atualmente, a uma preocupação e a muitos os esforços com o objetivo de melhorar a relação Escola-Família muitas vezes perturbada, devido à grande dicotomia nela presente (abertura/retração da escola à família e vice versa). Isto conduz, por um lado, à culpabilização de ambas pela fraca participação na vida académica dos alunos/educandos, dando origem, na minha opinião, a um problema da responsabilidade de todos os integrantes da comunidade educativa. Por outro lado, verifico que ocorrem mudanças no paradigma

relativo às finalidades e aos meios da educação e para isso, têm contribuído as políticas educativas que demonstram que este processo é permanente e de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também da construção da própria pessoa, enquanto cidadãos críticos e responsáveis de uma sociedade, utilizando as competências adquiridas na escola sempre que solicitado. Assim, a escola tem o papel de transmitir o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender e de despertar e cultivar a curiosidade intelectual. Neste sentido, o seu sucesso depende, necessariamente, da adaptação constante às transformações da sociedade. Surge assim, a necessidade de compreensão mútua, cooperação, colaboração, entajuda e coresponsabilização, entre todos os atores envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Para isso irei, através de questionários e entrevistas, tentar decodificar as finalidades e saberes escolares, o corpo docente (características e funções, visão face a estes EE e a influência no processo de ensino/aprendizagem dos alunos) e os EE (características e funções e como vêm a escola e as funções desta). Tentarei que quer os docentes, quer os EE, se consigam exprimir de um modo coerente e significativo face às minhas questões. Desta forma, o meu projeto de intervenção/ação, estará ligado a um problema concreto e ao qual espero conseguir uma evolução da situação. Ressalvo o facto de a minha intervenção ser indissociável dos meus valores educativos e da minha própria experiência.

Por último, analisarei, no futuro, as minhas conclusões, baseadas na seriedade, no empenhamento e rigor da apresentação dos dados, aferindo sobre a razão desta relação deficitária entre a escola e alguns EE.

2. Objetivos gerais do projeto

Os objetivos de cada projeto de investigação/ação são essenciais para a alcançar num determinado prazo, no contexto do seu ambiente, para cumprir a concretização da questão de partida. Segundo Lessárd-Hébert (1996) qualquer problema de investigação é constituído por duas variáveis, a dependente, que se prende pelos objetivos concretos, e a independente. Com este trabalho tenho como objetivos principais:

- Compreender de que forma ocorre a comunicação e o envolvimento de alguns EE na sua relação com a escola;
- Caraterizar cada tipo de família e o tipo de relação que estabelecem com a escola, nomeadamente, os fatores que condicionam a sua comunicação e o seu envolvimento;
- Desenvolver estratégias que permitam uma aproximação destes EE à escola, coresponsabilizando-os no acompanhamento dos seus educandos;

- Analisar de que forma o envolvimento dos EE vai ao encontro, é ignorado ou se opõe aos pontos de vista da escola.

Pretendo analisar de que forma ocorre o envolvimento dos EE nas escolas, através do estudo de concepções e práticas dos principais agentes educativos, em particular dos professores que diretamente lidam com estes EE. Estes serão os meus objetivos concretos e que apenas dependem da minha investigação e da forma como a vou conduzir. Desejo, no meu projeto de investigação conseguir desenvolver o estudo que vá de encontro ao seu esclarecimento, uma vez que desde que me tornei membro ativo da comunidade escolar, constato que existe o problema da relação entre a escola e a família.

A minha ótica pessoal e empírica sobre a relação que se estabelece entre os EE e a escola, leva-me a compreender a existência de uma indefinição de contornos que necessita de ser desvendada, promovendo o desenvolvimento de boas práticas ajustadas aos diferentes contextos educativos específicos. Assim, a dinâmica comunicativa assume um importante peso no que se refere à construção e estruturação das relações estabelecidas. Neste sentido, é pertinente estudar como ocorrem as comunicações entre os EE e a escola, representada pelos professores inseridos eles próprios numa lógica institucional previamente definida com algumas limitações ao nível da autonomia. Consequentemente, surge por vezes alguma dispersão comunicacional derivada da ausência de competências legitimamente definidas no âmbito da autonomia e tomada de decisões, dentro da organização da própria escola, que tem que se submeter a um modelo mais global de gestão integrado na própria dinâmica do Agrupamento.

2.1. Objetivos relacionados com o conhecimento da realidade

- Conhecer as diferentes modalidades de comunicação entre a escola e alguns EE;
- Compreender os diferentes contextos socioeconómicos dos EE;
- Apurar as consequências deste tipo de relação nos resultados de ensino aprendizagem dos alunos;
- Identificar quais são os canais de comunicação privilegiados no processo de comunicação entre a escola e estes EE;
- Apurar quais os contextos em que ocorre a comunicação e o conteúdo mais frequente das mensagens e os seus efeitos, entre a escola e estes EE;
- Compreender em que medida os processos de comunicação influenciam a relação escola-EE.

2.2. Objetivos relacionados com a transformação da realidade

- Propor medidas de combate à falta de envolvimento entre a escola e alguns EE;
- Compreender de que forma um Gestor pode contribuir para melhorar este tipo de relação;
- Reorganizar os processos de comunicação que influenciam a relação entre a escola e estes EE;
- Averiguar e combater as barreiras à comunicação entre a escola e estes EE.

3. A investigação

3.1. A questão de investigação

Pelo fato de, na minha opinião, ser urgente o envolvimento familiar no ambiente escolar e da comunicação educacional entre a escola e a família ser importante, formulo o meu problema, sob a forma de questão de partida:

Como desenvolver estratégias de comunicação que responsabilizem os EE no percurso escolar dos alunos?

3.2. Enquadramento teórico

Quando se pretende investigar algum acontecimento que ocorre dentro das organizações educativas, temos de ter consciência da necessidade de criar uma Escola Democrática que potencie a democratização do ensino e da educação. Tal como Lima mencionou (1998, p. 140) a educação escolar tem-se orientado por objetivos orientadores para a realização, a consolidação e o aprofundamento de uma democracia política. Neste sentido surge, na minha perspetiva, uma das grandes funções da escola - a socialização. Toda e qualquer instituição, nomeadamente a escola, deve possibilitar o exercício da participação e o poder democrático conseguindo, através da transmissão de valores, por exemplo, criar cidadãos com espírito crítico e participativo na sociedade em que estão inseridos. Tal como refere Delgado (2009) “A seguir à família, a escola é a segunda instância socializadora, onde a criança passa a maior parte das suas horas e onde se joga uma parte significativa do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.” Neste sentido há que analisar estas duas organizações que, em determinados momentos, se tocam e cujos contornos dessa aproximação nem sempre foram visíveis nem pacíficos.

3.2.1. Escola e Família dois espaços educativos

3.2.1.1. A Família como o primeiro espaço de formação.

“Não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar.” (Marques, 2001) A palavra pais pode ser encarada de forma redutora, pois dá a entender os progenitores biológicos colocando de parte elementos essenciais para a relação familiar como é o caso dos avós, irmãos e tios. Assim, Família inclui a família nuclear como a família alargada abraçando a paternidade biológica mas também situações que advém de arranjos familiares não tradicionais.

Esta organização familiar é a primeira educadora das crianças e segundo Marques é “o conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoura e constante com as crianças no espaço casa” (Marques, 1992, p.13). Concordo com esta ideia e, neste sentido, ao longo do trabalho mencionarei estas influências do núcleo familiar mais alargado utilizando o termo família.

É, através da família, que se dão os primeiros passos para o mundo. Ela, enquanto organização, permite que se efetuem as primeiras aprendizagens, se adquiram os primeiros conhecimentos e se promovam os primeiros hábitos. Bourdieu e Passeron (1981, p.88), no seguimento desta ideia, acrescentam que é na educação familiar que as classes burguesas obtêm atitudes e hábitos úteis para a escola e gostos culturais e saberes que poderão ser rentabilizados na escola. Assim, o trabalho pedagógico vai fazer a diferença pois vai permitir criar um conjunto de ferramentas para gerar capital cultural. Nas palavras de Diogo (1998, p.20) “o trabalho pedagógico permite a formação de um habitus, isto é, de aspirações e disposições para agir, constituindo uma ponte entre o passado (estilo de vida familiar) e o futuro”. Todas as crianças, quando implicadas em atividades familiares, assimilam-nas com significância e potenciando o seu próprio desenvolvimento. Saliento o facto de as famílias possuírem diferentes formas de existir e de dar resposta às situações. A interação nas famílias, o investimento e os planos para os filhos diferem com a posição que estes ocupam no seio familiar. A família “tem objetivos e estratégias diferentes para cada um dos seus elementos” (Diogo, 1998, p.75). Nesta linha de pensamento pode dizer-se que as famílias são diferentes umas das outras e, mesmo no seu interior, elas interagem de forma diferente.

Durante muitos anos ouvimos falar das “Famílias Tradicionais” mas hoje com as constantes alterações que assistimos na sociedade, que provocaram grandes transformações no seio das famílias, assistimos a alterações provocadas nos seus comportamentos. Qualquer que seja a constituição da familiar é inegável a influência da mesma na socialização das suas crianças e que as experiências aí vividas vão influenciar a futura integração das crianças na escola.

Para compreendermos a família do séc. XXI temos que recuar um pouco na história até à altura da industrialização. Este facto provocou algumas alterações na estrutura da família que passou a ser cada vez mais nuclear e citadina. Com a industrialização os homens tornam-se trabalhadores fabris afastando-se para longe do seu núcleo familiar. As mulheres ficaram responsáveis pela casa, pelas crianças e os mais idosos. Assim, o rendimento do pai serve para sustentar a família, definindo o seu estatuto social. Neste sentido, podemos dizer que é exigido à Família uma nova “forma de vida” (Pinto 2006) exigindo aos seus elementos maior flexibilidade e capacidade de adaptação a novas realidades.

No início do séc. XX, apenas um reduzido número de mulheres estavam no mercado de trabalho, estando-lhes reservadas apenas algumas profissões como professora, por exemplo. Com a Segunda Grande Guerra, os homens foram obrigados a abandonar os seus lares e as mulheres tiveram que desempenhar tarefas que até então, estavam reservadas aos homens, demonstrando grande habilidade no desempenho das mesmas (Vieira e Relvas, 2003).

A partir dos anos 70 começam a ser aprovadas, em vários países, leis que possibilitaram o divórcio e, conseqüentemente, conduziram a alterações na estrutura das Famílias ditas tradicionais. Assiste-se a um aumento de mulheres no mercado de trabalho permitindo uma maior independência relativamente ao marido. Surgem vários movimentos feministas e as mulheres tornam-se mais reivindicativas dos seus direitos, procurando a igualdade e os direitos laborais. Surgiu o divórcio. Assim, a mulher quebrou as tradições e passa de esposa e mãe, a mulher com um trabalho que contribuiu para o desenvolvimento familiar.

Estas alterações vão provocar várias alterações de ordem económica, cultural e social profundas nas estruturas familiares: aumento do número de Famílias monoparentais; diminuição dos casamentos; aumento das uniões de facto; diminuição do número de relações conjugais com filhos; e surgem as Famílias recompostas (Pinto e Chalhub, 2005).

A família vai transformar-se, desta forma, numa “unidade de afeto” (Vieira e Relvas, 2003, p.58), onde os seus elementos exercem uma profissão fora da família que lhes permite o

sustento do agregado. Por este motivo, a função de reprodução da família está condicionada uma vez que os casais tem cada vez menos filhos e existem mesmo os que não tencionam exercer essa função.

Esta evolução da vida familiar reflete-se na relação que esta mantém com a organização escolar. Durante muitos anos a relação estabelecida entre a família e a escola foi praticamente inexistente. Não havia uma preocupação da escola com a opinião das famílias. Os pais eram vistos muitas vezes como ignorantes face aos objetivos da escola. Para as famílias mais pobres não havia escolha, sendo que muitas nem tinham possibilidade de enviar os seus filhos para a escola.

As mudanças ocorridas na família e nas organizações escolares e a própria mudança de mentalidades permitiram uma evolução das relações entre a família e a escola. Há uma mudança que permite que a criança passe a ocupar um lugar central e que as relações com a comunidade tendam a ser cada vez mais reduzidas. Dentro da família, os laços entre o casal e com os filhos são mais íntimos.

Assim, a família passa a ser um lugar privilegiado de troca de afetos. A sua representação assenta num novo olhar sobre a criança e a infância. A criança deixa de ser vista como um braço de trabalho, um adulto em ponto pequeno. Hoje, são-lhe reconhecidas características específicas, associado o seu percurso de socialização à sua passagem pela escola. Neste sentido, a família e a escola são dois locais de socialização por excelência e que apesar de muitas famílias se mobilizarem para o desafio educativo dos seus filhos, existem outras que se posicionam de forma oposta em relação ao percurso escolar dos seus filhos.

Recuando algumas décadas verifica-se que a escola e a família permaneceram quase de costas voltadas, entendendo-se que quer uma quer outra tinham papéis distintos – a escola tinha o papel de instruir e a família de educar. Nos últimos anos tem-se assistido a uma aproximação desta relação. Apesar desta tendência, em Portugal os pais continuam difíceis de alcançar e para muitos pais a escola também (Marques, 1997).

Em Portugal, decorrente de um sistema educativo fortemente centralizado, a relação entre a escola e a família é condicionada pelo sistema político em vigor. Esta relação foi assim condicionada e só há relativamente pouco tempo é que tem vindo a tornar-se mais visível, talvez reflexo das várias transformações que se verificaram na família e na sociedade em geral.

3.2.1.2. A organização escolar

Vivemos numa Sociedade cada vez mais eminentemente Organizacional. Nascemos em organizações, vivemos em permanente contacto com elas e é delas que vem aquilo que consumimos. As teorias da organização utilizadas para explicar a Escola têm origem no campo empresarial, apesar disso, tendo em conta a sua natureza complexa verifico que a escola possui uma estrutura, um funcionamento e um fim totalmente diferente de uma qualquer empresa. Convém salientar que, apesar disso, houve momentos, em que se tentou transferir para a escola, características das empresas.

Reconheço que existem características que são comuns a ambas as organizações como a inovação, que no caso da escola se encontra na sua necessidade de agir de forma inovadora, perante as constantes alterações que se verificam na sociedade e na tecnologia. Apesar de ser possível aplicar alguns conceitos nas organizações empresariais não se pode generalizar, “não é possível conceber a administração desta atividade, aplicando critérios semelhantes ao de qualquer outra atividade de gestão, nem sequer, aqueles que podem ser validos para outras atividades do Estado.” (Lima, 1998, p.56) A escola, enquanto organização é uma unidade social criada e estruturada para realizar determinados fins como por exemplo a educação, cuja estrutura social “consiste em sistemas de ação, de comportamentos intencionais, que ocorrem entre aqueles que são considerados seus membros.” (Alves-Pinto, 1995, p.147)

Analisando a escola, enquanto organização, implica inseri-la num contexto, dotada de autonomia relativa, na qual se desenvolvem uma variedade de interações sociais, com uma cultura e identidade própria. A escola é uma das organizações com maior peso no nosso sistema social. Tal como afirma Teixeira, “a organização escola é uma das mais relevantes já que de alguma maneira irá ter influência sobre todas as outras.” (1995, p.5) Uma organização social “cuja realidade se atualiza em jogos complexos de interação entre aqueles que são os seus membros.” (Alves, 1992, p. 41).

A educação familiar contribuiu para o surgimento da escola enquanto instituição educativa. A educação pode ser pensada como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade.” (Durkheim, 1983,p.42) A educação, enquanto processo de interação social, sempre existiu. Inicialmente exercida pela família foi evoluindo até uma diferenciação de tarefas e funções relativamente a esta e passou a assumir uma forma mais institucionalizada que é a escola. A existência de um aparelho de autoridade e de um conjunto de regras, normas e procedimentos, formalmente instituídos visando determinados objetivos, alguns dos quais

podem (e devem) ser igualmente prosseguidos pela família e outras instâncias de socialização, diferenciam a escola da família.

Enquanto organização, a escola faz parte de um sistema de ação legitimado pelo poder político e pelas condições sociais que se apresentam em cada momento e que lhe conferem finalidades, regras e valores independentemente da relativa autonomia da relação pedagógica. As “escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos” constituindo um sistema de interação caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento - formal e informal. (Nóvoa, 1992, p.16)

3.2.1.3. A escola democrática

Como já mencionei, a investigação de qualquer acontecimento que ocorre dentro das organizações educativas, exigem a criação de uma escola democrática que potencie a democratização do ensino e da educação. Assim, apesar das Escolas estarem sujeitos a mecanismos-burocrático administrativos e educativos, centralmente definidos e idênticos para todas possuem individualmente um carácter próprio. Existe uma construção social que ocorre através de interações e interpretações dos seus próprios atores.

Acredito que, esta característica democrática da escola deve estar sempre, como não poderia deixar de ser, ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento social dos nossos educandos (objetivo educacional). Posteriormente, no enquadramento legal, analisarei os direitos e deveres dos EE, analisando a sua representatividade na escola democrática. Vários investigadores (Davies, Marques & Silva, 1993, Silva, 2003) têm demonstrando que o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos contribui de forma significativa para o desenvolvimento das aprendizagens e do desenvolvimento social dos seus filhos. Como já mencionei neste projeto de investigação, EE e escola devem caminhar de mãos dadas no desenvolvimento de um bem comum, partilhando desta forma o objetivo educacional. Assim, as escolas devem potenciar o envolvimento, a colaboração e participação do acompanhamento dos alunos por parte dos EE. Desta forma, a comunicação assume um papel preponderante nesta relação entre a escola e a família. Saliento ainda que, o devido acompanhamento dos EE no desenvolvimento intelectual e social dos alunos e o seu desempenho escolar. Assim, tal como afirma Lourenço (2008, p. 20) a presença dos EE na escola “terá de ser vista como possibilidade de maior conhecimento dos alunos, para potenciar um melhor ensino-aprendizagem.” Neste sentido será possível, no meu entender, ultrapassar divergências entre o papel desempenhado quer pelas escolas, quer pelas famílias.

3.2.1.4. Escola e Família, juntas para uma educação participada

Ao olharmos para a escola como um local onde ocorre a mera transmissão de conhecimentos com finalidades que rondam a ideia da sua missão sociocultural e moral, verificamos que a sua função principal é a de preparar as crianças para a inserção nas estruturas sociais. Esta inserção ocorre através de conhecimentos básicos e de valores morais e culturais, reconhecidos e validados pela sociedade. Neste sentido, espera-se que as crianças adquiram um certo número de conhecimentos e hábitos, desconsiderando as capacidades, as atitudes e os interesses.

A educação escolar que é feita através da transmissão de conhecimentos tem como objetivo influenciar as crianças e jovens a crer em verdades absolutas e uma cultura dominante. Assim, é valorizada a cultura, os conhecimentos e valores transcritos num programa que o professor tem a obrigação de seguir e fazer com que os alunos o assimilem, assumindo a escola o papel de reprodutora da cultura e valores vigentes. Nesta perspetiva, a escola não apresenta qualquer autonomia uma vez que se encontra totalmente dependente dos serviços centrais. Assim se "à diversidade de origens socioculturais se responder com uniformidade de tratamento criam-se situações de uns seres mais iguais do que outros ou seja situações de verdadeira desigualdade" (Alves-Pinto, 1995, p.3). Neste modelo cabe ao aluno adaptar-se à escola e não a escola ao aluno.

A escola transmissiva encontra-se isolada da comunidade e das famílias dos alunos. Sendo estes "parceiros" postos à margem da ação da escola. Muitos pais vêm a escola, ainda, como a escola do seu tempo, assente numa base transmissiva de conhecimentos. Este facto pode ajudar-nos a compreender o seu posicionamento face à aproximação e participação da vida escolar dos filhos. Muitos professores, apesar de terem sido educados, com esta visão de organização, tem consciência de que, não é o modelo mais adequado para se realizarem aprendizagens ditas eficazes.

O progresso do conhecimento científico, técnico e económico que se tem processado nas últimas décadas tem contribuído para a modificação dos sistemas tradicionais de educação. Surgindo uma necessidade de romper com a escola meramente transmissora de conhecimento e levantando uma questão bastante pertinente. Segundo Delors "a educação deveria organizar-se em torno das quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser". (1996, p. 77)

Nesta sociedade em permanente mudança pretende-se uma escola que valorize o ser individual e ao mesmo tempo o seu relacionamento com os outros e com o meio envolvente,

dotando-o de ferramentas que lhe permitam adaptar-se a diferentes contextos, não desprezando a aquisição de saberes como um instrumento potenciador de capacidade reflexiva e autónoma. As mudanças que se observam na sociedade obrigam a escola a modificar-se enquanto instituição, preocupando-se sobretudo em preparar os jovens para a entrada no mundo do trabalho e de lhes permitir um desenvolvimento pessoal e social, de modo a compreenderem o seu papel, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade cada vez mais globalizada. Assim, o papel da cidadania torna-se cada vez mais importante não podendo, a escola, ser a única com responsabilidade para educar. Desta forma, a escola passa de uma comunidade escolar a uma comunidade educativa, deixando de estar restrita e fechada em si mesma, como é inevitável num sistema centralizado, e passa a incluir os professores, os alunos, os EE e comunidade local.

A escola como comunidade educativa contribuirá para promover um percurso educativo equilibrado integrando as aprendizagens na vivência do quotidiano, num processo respeitador da cooperação, da solidariedade e promotor da autonomia. Deve portanto existir de uma negociação entre os diferentes indivíduos envolvidos nesta organização de tal modo que esta possa equivaler aos interesses e expectativas dos grupos que fazem parte da comunidade. A relação pessoal e direta entre os vários intervenientes do processo educativo ocupa o lugar central dos princípios de gestão do projeto educativo que representa essa escola e em volta do qual ela se organiza.

Desta forma, o saber passa a resultar da ligação entre a escola e a vida ativa, esperando-se, que os alunos aprendam a construir esse saber, tomando o estudo do meio como ponto de partida, privilegiando a interdisciplinaridade e o trabalho de grupo. Surge assim um novo desafio às escolas que se centra na capacidade de criar na escola instâncias de regulação das diferenças, de interesses e pontos de vista, entre alunos, entre professores, entre pais e entre outros elementos do meio social local.

Saliento o facto de existirem autores como Barroso (1999) que afirmam que a escola está longe de ser uma comunidade educativa, uma vez que existem um conjunto de interesses divergentes entre os vários indivíduos intervenientes. Apesar disso, acredito que existem condições para partir desses interesses divergentes e construir um bem comum, para isso, é necessário uma participação ativa de todos os interessados.

Cada vez mais assistimos nos discursos educativos ao apelo do envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos seus educandos. “O primeiro fundamento da participação dos pais e encarregados de educação na direção da comunidade educativa é serem eles, por direito natural e por lei, os primeiros responsáveis pela educação dos

filhos".(Formosinho, 1989) Reconheço que quando os pais se envolvem na vida e nos processos de tomada de decisão da escola, esta alterar-se uma vez que obriga os professores a partilhar as decisões escolares tornando-se menos donos do conhecimento. Segundo este ponto de vista, as escolas que desejam o apoio das famílias têm de estabelecer uma relação de parceria na educação das crianças, colocando ao seu dispor ferramentas para realizarem essa participação.

3.2.2. Conceitos de envolvimento, participação, colaboração e coresponsabilização

Ao longo dos anos vários são os autores que se preocupam com a problemática da relação que se estabelece entre a escola e a família. No estudo desta problemática foram surgindo diversas terminologias como o envolvimento, a participação e a comunicação, que devem ser alvo de análise. Esta terminologia potencia uma aproximação neste tipo de relação. Sabendo que estes conceitos assumem-se multifacetados, apresentando diferenças no seu significado, quando aplicados à democracia participativa que ocorrem nas organizações como a escola.

Quando analisamos o conceito de envolvimento, segundo Davies e os seus colaboradores (2003, p. 24) verifica-se que correspondem à forma mais simples de envolvimento dos EE no acompanhamento dos seus educandos. Em casa, na comunidade ou na escola, ou seja, os contactos telefónicos, bem como as idas à escola, a reuniões, mensagens escritas, podem potenciar o envolvimento dos EE nas escolas. Por outro lado, a participação implica a influência que os EE podem exercer nas decisões dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente, nos campos como o planeamento e as tomadas de decisão que existem nas escolas.

Segundo Diogo (1996, p.p. 85-8) o conceito de participação pode assumir diferentes contextos. O envolvimento dos EE nas escolas é, para o autor, resultado de uma participação indireta uma vez que tem como base o acompanhamento do educando nas aprendizagens escolares e na realização dos trabalhos de casa. Por outro lado, podemos assistir a uma pseudoparticipação quando os EE são apenas recetores das informações transmitidas pelos professores, aceitando com passividade as decisões tomadas. Quando os EE participam nas atividades desenvolvidas pelas escolas sem influenciar as decisões contribui, segundo Diogo, para uma participação parcial.

Na minha perspetiva há a necessidade de coresponsabilizar a escola e a família, dividindo as responsabilidades entre estas duas organizações que têm ou deveriam ter como objetivo promover o desenvolvimento social e a aquisição de competências a nível

pedagógico. Deve ser estabelecida uma relação de parceria entre este dois agentes estabelecendo-se estratégias de coresponsabilidade que devem ser aplicadas. Assim deve procurar desenvolver-se um projeto em conjunto, abrangendo a comunicação, que articule de um modo integrado *envolvimento, participação e coresponsabilização* num processo contínuo e aberto.

3.2.3. Comunicação – estratégia na mediação das organizações escolares

De uma forma simples comunicar pode ser entendida como um processo que permite a troca de informações entre os interlocutores. Sabemos que os processos de interação social que ocorrem dentro das organizações influenciam as suas atividades. Assim é importante analisar outro conceito como a comunicação como um processo complexo que envolve conceitos multidisciplinares.

Segundo Shannon & Weaver (1963, p. 13), o processo de comunicação é esquematizado como a troca de informação que ocorreu, de forma linear, entre o emissor e o recetor. Esta interpretação do conceito de comunicação torna-se, segundo outros autores, como Wolton (2006, p. 13), redutora uma vez que não se pode restringir este conceito à simples troca de informação. A informação, para este autor, “permanece ligada à mensagem” sendo a comunicação um “processo de apropriação”.

Assim, entender a comunicação como uma troca de informação, reduz o conceito. A comunicação é um processo complexo, que compreende a emissão e receção de mensagens, apresenta um significado para as pessoas, fornece informação e persuade e integra a negociação e a mudança. (Bilhim, 2001, p. 358) Por outro lado, a comunicação para ser bem-sucedida deve atingir os efeitos dos propósitos das mensagens.

Analisando a comunicação que se estabelece entre a escola e a família devemos ter em consideração os papéis desempenhados pelos diferentes autores, compreendendo que a comunicação resulta de um fenómeno de mediação e estruturação da relação. A comunicação que se estabelece na relação entre a escola e a família, tal como noutra organização, pode ser dinamizado em termos de estratégia de mediação que ocorre entre os diferentes seres envolvidos. Desta forma são estabelecidas as relações internas e com o exterior da organização.

Quando analisamos o processo da comunicação, não o podemos entender como um modo linear (natureza do emissor e recetor, constituído da mensagem ou o canal de emissão usado) mas a inter-relação que ocorrem devido à análise das funções desempenhadas. Segundo Watzlawick, Bavelas e Jackson (citado em Pereira, 2005, p.29) as funções da

comunicação “sings representing a connection...”, não estando, por isso, isoladas. Assim, na organização escolar, escola (nomeadamente professores) e EE, utilizam diferentes meios que lhes permitem comunicar. De facto, é através da interpretação do contexto em que ocorre a comunicação que a sua significação tem sentido.

“O processo de comunicação é um processo dialético realizado entre os constrangimentos gerais exteriores ao indivíduo e a auto-aprendizagem dos comportamentos que exerce um papel importante na identificação pessoal e na formação dos auto-conceitos, estrutura as relações de permissibilidade e de impermissibilidade entre as pessoas e desta forma, produz uma estrutura social, e representa o processo em que os valores culturais, crenças, morais, são vividos e formulados.” (Lopes, 2004, p. 81)

É importante compreendermos a comunicação como em meio social estruturante das relações que se estabelecem entre a escola e os EE. Esta partilha de informação e conhecimento define a escola enquanto organização, determinando a sua forma e objetivos.

Não posso deixar de referir que a escola, enquanto organização, é estruturada em função das relações que vai estabelecendo com os seus membros. É um fenómeno de mediação, que permite a construção das inter-relações que se vão estabelecendo dentro da organização. Nesta perspetiva, a base de toda e qualquer organização está no processo comunicativo que se estabelece. No entanto, a comunicação condiciona e é condicionada pelas estruturas organizacionais. Segundo Hall (1984, p. 141), “a natureza das comunicações com essas “pessoas de fora” é afetada pelas suas relações com a organização (...) visto que as organizações lidam com clientes redefinem suas relações com estes, tais alterações no sistema de comunicações são inevitáveis.” Para o mesmo autor as “pessoas de fora” (EE) são atores que penetram nas organizações, afetando a hierarquia previamente existente.

Dentro do espaço organizacional da escola existe uma eventual estratégia, consciente ou não, de comunicação, estabelecidas de acordo com o reconhecimento das características dos destinatários desta.

“A comunicação é extremamente importante nas organizações e segmentos organizacionais que precisam de lidar com a incerteza, que são complexos e que têm uma tecnologia que não permite uma rotanização fácil. Tanto as características externas quanto as internas afectam a centralidade da comunicação. Quanto mais uma organização se orienta para pessoas e ideias, mais importante se torna a comunicação.” (Hall, 1984, p. 133)

A escola enquadra-se nestes pressupostos. Neste sentido existem várias variáveis que condicionam ou podem ser condicionadas pela comunicação: contexto em que ocorre a comunicação (com o meio exterior ou no interior da organização); tipo de comunicação

(interpessoal, intra e interorganizacional e com o meio externo); papéis desempenhados pelos interlocutores na organização.

Assim, as variáveis que afetam o processo da comunicação não são apenas organizacionais como também individuais e ambientais. (Pereira, 2005, p. 37) A comunicação organizacional é um fenómeno essencial para a vida da organização, sendo por isso um fenómeno importante na tomada de decisões com vista ao cumprimento das metas e dos objetivos da organização.

A comunicação possui, segundo Chiavenato (2004, p. 304), quatro funções básicas dentro de uma organização. A comunicação pode agir no controlo das pessoas em diversos aspeto, por exemplo quando numa empresa se se informa os colaboradores sobre a forma como devem proceder as instruções de trabalho. A motivação é também essencial para o autor e ocorre quando as pessoas são informadas da qualidade do seu desempenho. Neste sentido, Chiavenato (2004) defende que a definição de metas, pela comunicação, estimula o comportamento do funcionário. A expressão emocional é outra característica que decorre do processo de comunicação e ocorre quando os membros da organização expressam os seus sentimentos pela satisfação ou pelo descontentamento. A informação é necessária para que as pessoas envolvidas estejam bem informadas e, neste sentido, sentirem-se capazes de tomarem decisões. Esta função transcende as organizações uma vez que na sociedade há a necessidade de transmitir e receber informações.

Analisando estas funções surge a necessidade de se repensar sobre como se efetuam comunicações nas organizações, de forma a potenciar o sucesso e eficácia da organização. É importante percebermos que a comunicação, nomeadamente a escolar, surge associados a fenómenos instáveis e permanente mudança e como um fator de “mediação organizacional entre aquilo que pode ser feito (criatividade) e o que deve ser feito (a sujeição) na organização.” (Pereira, 2005, p. 40) Assim, entre as Escolas e a Família a comunicação permitiria uma mediação entre os constrangimentos da criatividade e a sujeição aos preceitos organizacionais instituídos.

As escolas são organizações de aprendizagem e estruturação na construção de relações e estruturação. Neste sentido Drucker (1992, p.7) menciona que “toda a organização terá de aprender a inovar – e a inovação pode agora ser organizada e deve ser organizada – como um processo sistemático (...).” É importante que a forma de comunicação seja alterada. Na relação que se estabelece entre a Escola e os EE no 1º ciclo, a utilização de redes de comunicacionais informais (como contacto esporádico), potencia a aproximação, assim como as comunicações formais (materializadas em ofícios e recados, por exemplo).

Apesar de a comunicação ser essencial a qualquer organização existem várias barreiras que se colocam a esta. Por um lado, à medida que os canais de comunicação são atravessados numa organização, ocorrem alterações nas mensagens e desta forma “a mobilização de conhecimento, informação ou construção de sentidos a que a mensagem apostaria” pode ser afetado. (Pereira, 2005, p. 46) Por outro lado, a explanação conceptual que é necessária à comunicação é gerador de dificuldade. Existe a possibilidade das mensagens não serem totalmente percebidas, ocorrendo desta forma as distorções da mensagem. Todos os indivíduos, face à informação recebida, seleccionam-na segundo as suas vivências e interesses, sendo esta uma barreira ao processo da comunicação. Segundo Bilhim (2001, p. 367), “quem diz alguma coisa numa organização é, muitas vezes, mais importante do que aquilo que por essa pessoa é dito.” Outra barreira é a utilização de linguagem técnica, não dominada por muitos membros da organização. A quantidade de informação que em determinados momentos é sugerida à escola, leva à escola de algumas mensagens em detrimento de outras.

Para Hall (1984, p.146), “todos os problemas de comunicação discutidos decorrem do facto de que as comunicações nas organizações exigem interpretação. Quando há um caso de sobrecarga extrema, o processo interpretativo fica inundado com tanto material que se torna inoperante.”

Outros autores como Peters e Waterman, defendem que a comunicação favorece a relação entre os membros de organização, quando os contactos são frequentes. (1982, p. 125) Na organização escolar, torna-se essencial apelar à participação e interação de todos os indivíduos envolvidos e, neste sentido, a comunicação torna-se um processo essencial que deve ser cultivado, através de estratégias específicas.

3.2.4. Participação e desenvolvimento das relações Escola-Família

- Representações sociais e a participação na Escola

Considero que há a necessidade de uma investigação que mostre as consequências da cooperação dos EE, levando a uma reconfiguração do seu papel e lugar nas dinâmicas de comunicação organizacional da escola, potenciando relações de confiança e corresponsabilização. Por outro lado, a investigação da relação escola família permite compreender que estas são duas organizações distintas mas responsáveis pela educação e formação dos alunos, que devem criar um modelo participativo onde se caracteriza os diferentes papéis dos atores educativos.

Há uma necessidade de uma conjugação de esforços dos diferentes agentes e instituições do sistema educativo em cooperação com outros intervenientes. Desta forma

poderá promover-se uma adequada educação como “lugar de comunicação” (Coelho, 2006, p. 108). A influência familiar é determinante para o desenvolvimento dos alunos, podendo mesmo, em alguns casos, conduzir ao insucesso e ao abandono escolar.

O afastamento dos EE da escola pode estar associado a vários factores. No âmbito desta pesquisa foi possível constatar, tendo em consideração os dados recolhidos nos inquéritos, que existem representações negativas sobre a escola como organização e sobre os professores. Outro fator que influencia o processo de comunicação, prende-se com a inexistência de projetos dinamizadores que potenciem o envolvimento dos EE, bem como a incompatibilidade dos horários das atividades escolares e extracurriculares e dos EE (profissionais e familiares).

Segundo Lourenço (2008, p. 41) “o envolvimento da família não é perspetivado pelos professores como uma necessidade, pois consideram suficientes os contactos que estabelecem com os encarregados de educação, apesar de alguns deles manifestarem vontade de terem uma relação mais próxima com a escola”. Isto mostra que se por um lado tanto EE como professores consideram importante acompanhar os alunos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento social, por outro ainda existem docentes que se sentem confortáveis com a ausência dos EE no contexto de sala de aula. Assim, o conceito de comunidade educativa deixa de fazer sentido, uma vez que os professores aceitam a presença do EE, mas não de uma forma dependente. Os EE consideram que para participar no acompanhamento do seu educando, basta ir às reuniões e a outras atividades promovidas pela escola.

Vários autores como Pinto afirmam que “a escola valoriza uma participação passiva dos pais/encarregados de educação, individualizada e de certo modo ocasional, consequentemente, verifica-se desmotivação para um maior envolvimento em atividades coletivas, indisponibilidade para o associativismo e para tomadas de posição que questionem os valores da escola”. (2006, p. 198) De facto, o envolvimento das famílias que favorece o sucesso de alunos, segundo a opinião de vários professores, não só ao nível do 1º ciclo. Muitos professores atribuem o sucesso educativo às características individuais dos alunos e ao desempenho dos professores e da Escola, desvalorizando o facto dos EE se envolverem mais ou menos no acompanhamento da vida escolar dos alunos. Outros professores consideram que o envolvimento dos EE ocorre e é bem-sucedido no envolvimento nas tarefas de aprendizagem em casa. Consideram ainda que o envolvimento dos EE nos órgãos de gestão pouco contribuíram para o sucesso educativo.

Verifica-se que os pais que possuem um nível sociocultural próximo da Escola, envolvem-se mais na vida escolar dos filhos. Estes EE procuram a escola e quando

contactados pelos professores, procuram um constato pessoal e formal. Sabemos, no entanto, que os contactos com a escola variam de EE para EE, estando relacionada com os resultados escolares dos seus filhos e sendo mais frequente no momento de entrega de cada avaliação no fim de cada período.

O estudo de Pereira (2007) permite analisar as dinâmicas comunicacionais que ocorrem na relação entre a escola e a família. O autor considera que a comunicação quando diversificada poderia beneficiar as estruturas de gestão das escolas. Ela permite regular o processo de ensino-aprendizagem (uma necessidades dos atores educativos). Este estudo leva a concluir que ocorre a comunicação ente a escola e a família através de ofícios escritos, sendo a caderneta do aluno privilegiada na comunicação e onde são expressas informações, pedidos e reclamações de ordem comportamental, por exemplo, dos alunos. (Pereira, 2007, p. 158)

“Os encarregados de educação têm o dever, e está consagrado, de manter o contacto com as escolas acerca dos progressos dos seus filhos, com vista a fazer o acompanhamento dos seus projectos de vida e, para isso, envolverem-se nas questões da escola” (Poterman, 1970, *cit. in* Lourenço, 2008, p. 54) Para este autor é importante distinguir níveis de participação de acordo com a capacidade de decisão dos intervenientes: pseudoparticipação, quando os atores não têm capacidade de influenciar as decisões a tomar; participação parcial, em que os atores já apresentam alguma capacidade de influenciar decisões; e a participação total, em que cada ator tem a capacidade de influenciar o processo de tomada de decisão.

3.2.5. Envolvimento dos EE em situações específicas da organização escolar

Quando se aborda o conceito de envolvimento dos EE no processo pedagógico da organização escolar implica que se alarge o envolvimento destes numa maior responsabilidade, salvaguardando a sala de aula e o desenvolvimento pedagógico. Desta forma, consegue-se que o professor se sinta mais seguro face à presença dos EE. Apesar de reconhecer a existência de benefícios do envolvimento dos EE, os professores não estão recetivos a uma interferência dos EE que ponho em risco o seu espaço de intervenção, segundo dados recolhidos nos inquéritos efetuados.

Segundo Zanten (*cit. In* Lourenço, 2008, p. 55) “no discurso dos professores e dos directores da escola, os pais são considerados, simultaneamente, atores centrais, mas à margem do processo de escolarização”. Assim, para os professores os EE têm um papel preponderante no acompanhamento das aprendizagens e socializador dos seus educandos na escola e no processo de solidificação de conteúdos adquiridos, em casa. Quando se fala do

envolvimento dos EE no espaço escolar (processo pedagógico e desenvolvimento de atividades) surge um conflito pelo facto dos professores sentirem o seu “território” invadido.

Os novos papéis que vêm sendo atribuídos aos EE têm sido alvo de investigação por vários autores. “A forma como o princípio participativo, enquanto vector nuclear na democratização da escola, se pode articular com a defesa da autonomia e do profissionalismo docente”. (Sá, 2004, p. 355) Para este autor surge uma maior responsabilização das escolas enquanto organizações em conferir aos EE algum poder e tornando-os um membro da organização.

Para Lima, o facto de se permitir a influência dos EE nos órgãos de gestão escolar, nomeadamente pedagógica, é interpretado como a “interferência de não especialistas em áreas de decisão profissional, sendo compreensíveis as reações negativas por parte dos docentes”. (1998, p. 334)

Devemos compreender que as escolas devem dar continuidade ao processo de educação iniciado pelas famílias, sendo que esta relação deve ser de proximidade e parceria e, por isso, difícil de se concretizar com regularidade nas práticas quotidianas, demasiado presas a rotinas e regras rígidas de funcionamento. Por outro lado, raros são os EE que pretendem uma participação na parte pedagógica, reforçando o valor dado à autonomia dos docentes ao exercerem a sua profissão.

3.2.6. Escola e Família – desafios e obstáculos

A entrada das crianças na escola é um passo muito importante na vida destas e da sua família. A escola passa a ser a instituição que continua o trabalho educativo que se inicia na familiar e vai provocar uma separação em termos familiares. Esta fase permite o início de uma nova relação com um sistema diferente, surgindo um clima de desconfiança em relação ao desconhecido. Para diminuir esta desconfiança a escola, por intermediário dos professores, tem um papel preponderante. Os docentes deveriam estar em estreita ligação com os pais e restante comunidade educativa.

Segundo Marques, “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros insubstituíveis na assunção dessa responsabilidade. Como parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos.” (2001) Neste sentido, pais e os professores têm que unir esforços e trabalhar em conjunto para proporcionar às crianças e jovens, um clima de estabilidade, de harmonia, de união entre todos os participantes no seu processo de ensino-

aprendizagem, empenhando-se em construir uma boa relação entre a escola e a família, baseada na confiança e onde a comunicação entre as diferentes entidades seja efetiva e proporcionadora do bem-estar a todos.

Um dos desafios que se coloca a esta relação é a comunicação. A comunicação é sem dúvida a mais vulgar e antiga forma de colaboração. Os diferentes intervenientes educativos têm a necessidade de comunicar e, para isso, possuem vários mecanismos que, na maior parte das vezes nem se apercebem deles. Como já mencionei, os mais utilizados neste processo de comunicação são as informações das avaliações, os trabalhos de casa, a caderneta escolar, o telefone ou a conversa particular ou então as reuniões formais que se estabelecem entre os professores e os EE. Quando se opta por um destes tipos de comunicação é necessário perceber se é a altura ideal para o fazer e perceber o que se quer informar. Quando se comunica de uma forma precipitada o professor pode correr o risco de conhecer mal o aluno para poder formar uma opinião sobre a criança. Por outro lado, quando se faz tarde demais, o aproveitamento do aluno já pode estar condicionado e o ano escolar irremediavelmente perdido, sendo a retenção o resultado mais certo. O professor deve estar sensibilizado para utilizar estratégias que tem disponíveis de forma a promover a comunicação, sondando os EE, com o intuito de conhecer a hora e o dia que eventualmente mais lhes convém, qual o meio mais adequado para cada um e relembrar a importância de uma sistematização dos comportamentos de controlo do caderno diário, datas de testes, entre outros. Sabemos que as famílias com maiores recursos recorrem ao apoio ao estudo, através de apoio direto na resolução de trabalhos de casa e no estudo. Os EE podem comunicar com as escolas através da sua participação nas atividades escolares como abertura do ano letivo, festas e visitas de estudo. “Algumas destas formas de colaboração têm efeitos pouco expressivos na melhoria do aproveitamento escolar dos alunos, mas há outras, como a comunicação e o apoio ao estudo, em casa, que têm impacto significativo na melhoria das aprendizagens.” (Marques, 2001) Com esta colaboração os alunos, EE, professores e comunidade em geral tiram vantagens e, EE, passam a perceber e a valorizar o trabalho dos professores, “melhora a imagem social da escola.” (Marques, 2001). Os EE tornam-se mais atentos no desempenho das suas funções, permitindo que os professores sejam mais conhecedores das diferentes realidades.

Vivemos numa sociedade onde os EE têm cada vez menos tempo para os seus filhos. Estes vão crescendo muitas vezes na ausência de referências culturais, obrigando os professores a fazerem essa ponte entre a escola e a família. Neste sentido desenvolve-se a necessidade de se desenhar um *curriculum* que se aproxime da cultura familiar. Assim, com o envolvimento dos EE e a escola todos ficam a ganhar. Se por um lado o desempenho dos

alunos melhora, por outro os professores vão beneficiar de um apoio extra e veem aumentar o seu reconhecimento social e, desta forma, as famílias vão ter a oportunidade de conhecer e compreender melhor o processo educativo.

Todos os seres envolvidos nesta relação saem beneficiados. Segundo Davies, “com o envolvimento dos pais poderemos ajudar as crianças; Com o envolvimento dos pais podemos ajudar os pais; Com o envolvimento dos pais podemos ajudar as escolas; Com o envolvimento dos pais podemos esperar melhorias na sociedade democrática.” (1989, p.38).

Convém salientar que, como em todas as relações, a “cooperação e conflito estão sempre omnipresentes” e a probabilidade “de situações de tensão, senão mesmo de conflito, é apanágio de qualquer relação, não havendo, assim, razões para que a escola família constitua uma exceção.” (Lima, 2002) É nesta perspetiva que surgem os obstáculos à concretização dos benefícios e do envolvimento da família. Por um lado a estrutura familiar e a sua cultura apresentam-se como obstáculos à estabilidade desta relação por outro, quando os alunos apresentam dificuldades há uma tradição de se culparem os EE. Isto porque os EE entregam os seus filhos à escola pelo facto de acharem que a instrução é da responsabilidade dos professores, reconhecendo que a sua própria responsabilidade se reduz à transmissão de valores. Esta maneira de agir sobre a realidade sofreu uma barreira com a implementação das Escolas de Massa, acompanhada de uma grande alteração das características familiares e da sociedade em geral. Após este acontecimento, a escola esteve recetiva a uma grande heterogeneidade do ponto de vista familiar, social, cultural. Esta diversidade veio trazer grandes problemas a esta organização pois “foram recebendo cada vez mais alunos privados de civilidade, exigindo aos professores a responsabilidade de ensinarem noções de cortesia e de fixarem um quadro de valores básicos e regras de comportamento.” (Marques, 2001) Face a estes acontecimentos, a função pedagógica das escolas foi perdendo importância em detrimento da função cívica, sendo exigido ao professor algumas funções distantes da sua profissionalidade como assistente social.

Outro obstáculo resume-se na culpabilização dos EE pelas dificuldades dos educandos. Isto está relacionado com a mudança que se tem assistido no ceio das famílias. A família tradicional passa a ser substituída, como já mencionei, por tipologias cada vez mais diversificadas. Os EE passaram a desempenhar diferentes papéis nas vidas dos seus educandos. A mãe passa a desempenhar outros papéis na sociedade para além de mãe e dona-de-casa, estando muito tempo longe dos seus filhos e, os pais, passam a ser figuras cada vez mais ausentes. Assim, os jovens passam cada vez mais tempo sozinhos e isto conduz a um desrespeito e reconhecida autoridade destes face aos seus EE. Depois, face ao comportamento

e desempenho dos alunos, a escola culpa os pais pelos resultados obtidos pelos seus educandos. Assim, cada vez mais se culpam os EE da falta de interesse, desleixe e mesmo total abandono no acompanhamento da vida escolar das nossas crianças. Saliento também as representações sociais que os EE possuem relativamente à escola relativas às suas memórias enquanto alunos, que influenciam as percepções atuais e os processos comunicacionais. Existem EE que abandonaram bastante cedo a escola e os que apesar de terem terminado o 3.º ciclo ou até mesmo o secundário, consideram ter aprendido pouco devido ao “fenómeno «sucesso» escolar administrativo e consequente quebra da qualidade e exigência nas aprendizagens”, que se verificou nas décadas finais do séc. passado. Desta forma, os EE vão ter “uma imagem distorcida do verdadeiro papel da escola”. (Marques, 2001)

Os constrangimentos culturais são considerados como um obstáculo. “O aparecimento e crescimento de fenómenos económicos e culturais decorrentes do fortalecimento de uma economia paralela, associada, muitas vezes, ao comércio de droga, contrabando, contrafação, prostituição e imigração clandestina, produziram uma classe de novos ricos com um efeito devastador nas representações escolares e profissionais de muitos alunos das grandes áreas metropolitanas. Com efeito, muitos desses alunos começaram a verificar que os sinais exteriores de riqueza nem sempre andam associados a escolaridades longas e bem sucedidas e que a sociedade portuguesa tolera e aceita uma economia paralela que produz e distribui riqueza entre os grupos que a promovem, apesar do evidente desrespeito pelas leis, pela civilidade e pela dignidade humana.” (Marques, 2001)

Para Lima focam também a clivagem social como um obstáculo. Esta clivagem social é influenciada pela classe social, o género e a etnia ou raça. A escola portuguesa ainda está desenhada para um aluno médio (branco de classe média com um conjunto de normas e valores) não estando muitas vezes adaptada às novas exigências da diversidade cultural e social.

Para Silva a falta de preparação inicial dos professores condiciona o elemento a desfavor desta relação. O “corpo docente, que continua, em boa medida, a encarar a participação parental com a insegurança típica de quem não foi (e continua a não ser devidamente) preparado para ela.” Os professores demonstram receio de uma intromissão nas suas competências mas “tudo indicia que as situações de tensão ou conflito tenderão a surgir mais em contextos de tentativa de demarcação ou preservação de “territórios” do que em processos de cooperação.” Para Silva a relação estabelecida entre a escola e a família é apelidada de uma “relação armadilhada, sendo que aquilo que considere como a armadilha-mor é a possibilidade de reprodução das desigualdades sociais e escolares, ou seja, a

capacidade de a relação escola-família se poder tornar num meio de reprodução social e cultural.” (Silva, 2003, 2006)

Assim, apesar de a escola e a família terem estado de costas viradas durante muito tempo mas que nos dias de hoje se tornou uma relação muito mais próxima. Os professores e os EE têm vindo a compreender a importância de estabelecer uma parceria no sentido de se tentarem compreender as necessidades de todos os intervenientes. Considero que apesar de alguns obstáculos, os desafios e potencialidades que se apresentam à relação estabelecida são maiores. Devemos ter consciência que “estamos perante uma relação onde, ao invés de um desafio de futebol, todos podem ganhar, mas também todos podem perder. Estamos perante uma relação que configura e é configurada pelo tipo de sociedade em que se insere e da qual é parte e parcela.” (Silva, 2006)

Assim, tal como afirmam Montandon e Perrenoud citados por Pereira (2005) “de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família”. Verifico que a relação estabelecida entre a escola e a família é controversa, conduzindo a práticas difíceis entre as duas instituições. A escola tem um discurso de apelo à participação mas recorre a estratégias inibidoras dessa participação. Estas estratégias, muitas vezes impensadas e inconscientes, são constituídas, principalmente, por professores com o propósito de delimitar o seu território profissional e a demarcação das funções de cada um dos atores. Esses sinais contraditórios dificultam os processos comunicacionais.

Reconheço que têm existido nos últimos anos mais tentativas de aproximação das escolas enquanto organização, para cultivar a relação que estabelecem com as famílias, como consequência directa de mecanismos de avaliação externa e interna mais rigorosos, bem como pelo maior reconhecimento da representatividade institucional dos EE nestas organizações. Compreendo que se trata de um processo de evolução lento e que tanto EE como professores não estão habituados a colaborar por falta de preparação de ambos. Assim, a relação celebrada entre a escola e a família deve basear-se no respeito mútuo, possuindo os EE a oportunidade de exporem as suas opiniões e ouvirem os professores, sem receio de serem avaliados ou criticados. Todos estes processos conduziram a uma melhoria dos processos de comunicação organizacional escola-família.

3.3. Enquadramento legal

Tenho consciência que ao longo dos anos a educação em Portugal foi sofrendo alterações. Relativamente à questão da participação das famílias na escola, antes do 25 de Abril de 1974, esta não estava legalmente prevista nem era feita informalmente.

Após a Reforma de Veiga Simão, na década de 60, houve uma tentativa de retorno à centralização concentrada, colocada ao serviço do desenvolvimento económico, cultural e da democratização da sociedade. Depois de 1974, com a queda do Antigo Regime e com a criação dos Conselhos Escolares, os EE passam a ter um papel ativo na comunidade educativa. A legislação desta época aspirava a participação da família, considerando-a no processo educativo e, apesar da participação na educação e na escola ser um princípio democrático consagrado na lei, nem sempre é fácil o conjugar de esforços de toda a comunidade visando uma educação de qualidade em que todos sejam participantes ativos. Como resposta à necessidade da participação mais efetiva dos EE na vida escolar foi criado um dos mais importantes parceiros na educação em Portugal, a Associação de Pais.

O período de Abril de 1974 foi um marco importante em muitos setores da sociedade incluindo na educação. Anteriormente a este período verificava-se um distanciamento entre a escola e a família, o regime político proibia as reuniões, associações e todas as atividades eram controladas pelo poder central. Após o ano de 1974 surgiram as Associações de Pais e EE como forma de expressão “da liberdade de associação e para garantir o direito/dever dos pais como primeiros e principais responsáveis pela educação dos filhos ou educandos; defender a liberdade de ensinar e aprender, promover melhor a qualidade de educação e ensino”.¹ A produção legislativa descentralizadora e autonomizante sobre os estabelecimentos de ensino reconheceu a importância e criou condições para um maior envolvimento das famílias na vida escolar. Com o surgimento da Constituição da República Portuguesa, em 1976, estabeleceu-se a cooperação entre o Estado e as famílias até ao presente momento. Neste documento é mencionado o direito e o dever dos EE, assegurando por parte do Estado, a cooperação com as famílias na educação dos filhos e o ensino básico universal, obrigatório e gratuito (alínea c), art.º. 67). No ano de 1977 é constituído o Secretariado Nacional das Associações de Pais (SNAP), convertendo-se na primeira estrutura de representação dos pais, de âmbito nacional. Nesse mesmo ano a Assembleia da República aprova a primeira Lei das associações de pais (Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro), sendo assim reconhecida a existência das Associações de Pais e a possibilidade de intervenção na definição da política educativa. Desta

¹ Federação Regional de Lisboa das Associações de Pais, 1992

forma, os EE passam a ser vistos como parceiros com responsabilidades repartidas. Só a partir da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) é que se deu início a um novo protagonismo das famílias na vida escolar.

A criação de uma LBSE foi importante "não só pela urgência em adequá-la à Constituição da República, mas ainda para clarificar a atual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias, pelos sucessivos governos, bem como para proporcionar um quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo" (Formosinho e Machado, 2000, p. 39). Nos finais dos anos 80 é notória a intenção, por parte da Administração Educacional, de facultar aos estabelecimentos de ensino alguma autonomia, consagrada pelo Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro, com o que ficou conhecido como a lei da autonomia das escolas. Este decreto permite constatar a existência de princípios orientadores como o da democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola e a inserção da escola no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais em resposta às solicitações do meio.

Os EE vêem reconhecidos os direitos de reclamarem do processo de avaliação dos filhos, de serem ouvidos em caso de infrações disciplinares graves e de serem informados dos Serviços de Apoio Socioeducativo. Em 1992 é publicado o Despacho Normativo nº 98/92, de 20 de junho sobre o novo regime de avaliação dos alunos do ensino básico e que estabelecia os pais/EE como intervenientes regulares no processo de avaliação (a par dos professores e dos alunos). A escola continua a ser responsável pelo percurso escolar dos alunos mas não está sozinha nem pode decidir por si só.

Verifico que não basta legislar para que a participação dos EE na escola se torne uma realidade mas, não posso afirmar que ela não dependa também dos projetos político-governamentais e das práticas da administração. Considero que esta participação depende, sobretudo, das dinâmicas que, cada escola, e os seus responsáveis são capazes de desenvolver. Face a este assunto, destaco a Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro e Decreto de Lei 75/2008, de 22 de Abril.

Deveremos, para o caso de estudo analisar a lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, adiante designado por Estatuto, no desenvolvimento das normas da Lei de Bases do Sistema Educativo, relativas à administração e gestão escolares. Analisando o 6º artigo (Papel especial dos pais e encarregados de educação), para além das suas obrigações legais, os EE devem responsabilizar-se devido ao inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus educandos, no interesse destes,

e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos. Devem acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando, contribuindo para a promoção da articulação entre a educação na família e o ensino escolar, contribuindo para a criação e execução do projeto educativo e do regulamento interno da escola e participar na vida escolar. Segundo esta lei, constato que é papel do EE cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos. Neste sentido, devem comparecer na Escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado.

Devemos ainda ter em conta o decreto de lei 75/2008, de 22 de Abril visa o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, considerando estas estabelecimentos aos quais está confiada uma “missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.”² Este decreto de lei também reforça a participação da família e da comunidade na Escola, nomeadamente no 12º artigo que explica a composição do órgão de direção estratégica representante EE.

4. Contextualização

4.1. Caracterização sumária da instituição/ campo específico do projeto

Este projeto foi pensado e concebido na Escola Básica n.º 3 de Santa Maria de Lamas, do concelho da Santa Maria da Feira que se encontra repartido administrativamente em 31 freguesias. Apresenta uma área de 215, 6 km² e uma população residente de 135 964 habitantes, apresenta uma densidade populacional na ordem dos 660 hab/km². Este concelho é município do distrito de Aveiro e faz parte integrante da Área Metropolitana do Porto desde Janeiro de 2005. Este projeto de investigação reflete uma problemática que está associada à minha experiência profissional e vivências quotidianas. Assim, o projeto é referente a uma problemática realista e baseada numa questão problemática que considero identificada entre os meus pares. Através do meu projeto de investigação pretendo perceber como se justifica a falta de comunicação entre alguns EE e a escola, no 1º ciclo. Realço o facto da aparente ausência de alguns EE na escola, refletir-se numa problemática que está relacionada com os meus interesses pessoais e, ao mesmo tempo, com as necessidades reais.

² Decreto de Lei 75/2008, de 22 de Abril.

Este projeto desenvolveu-se na Freguesia de Santa Maria de Lamas, na Escola Básica n.º 3 de Santa Maria de Lamas, do concelho de Santa Maria da Feira. Esta Escola pertence ao Agrupamento de Escolas de Paços de Brandão (AEPB) que é uma entidade educativa situada na vila de Paços de Brandão, concelho de Santa Maria da Feira, distrito de Aveiro com sede na EB 2,3 de Paços de Brandão. Integra nove Jardins de Infância (JI), oito Escolas básicas do 1º Ciclo (EB1) e uma Escola Básica do 1º Ciclo/Jardim de Infância (EB1/JI) da rede pública.

O AEPB abrange uma área pedagógica centrada na freguesia de Paços de Brandão e é frequentado por alunos provenientes de, na sua maioria, Paços de Brandão, Rio Meão, São Paio de Oleiros e Santa Maria de Lamas. No seu Projeto Educativo, o AEPB assume como missão a promoção do desenvolvimento integral dos alunos e o seu sucesso educativo, visando afirmar-se como uma instituição de ensino público de qualidade.

A escola Básica n.º 3 de Santa Maria de Lamas funciona num edifício do tipo Plano Centenário, recentemente qualificado e ampliado, com oito salas de aula, sala de professores, biblioteca, refeitório e um salão polivalente. Tem um espaço exterior amplo, com algumas áreas relvadas e outras destinadas à prática desportiva além de um parque infantil. A biblioteca integra a Rede de Bibliotecas Escolares. A escola está integrada no concelho de Santa Maria da Feira, no distrito de Aveiro. A Freguesia de Santa Maria de Lamas dista cerca de 10 quilómetros da sede concelhia. É limitada a Norte por Mozelos, a Este por Lourosa, a Sul por Rio Meão e por São João de Ver e a Oeste por Paços de Brandão.

Santa Maria de Lamas é uma freguesia bastante desenvolvida em termos industriais, sendo que a indústria corticeira – com especial destaque para a produção de rolhas – a que ocupa um lugar de maior relevo na economia local, assumindo-se, atualmente, como um dos principais centros produtores de rolhas e sede da Associação dos Industriais Exportadores de Cortiça, bem como do Centro Tecnológico da Cortiça. Ao nível económico, verifica-se que há uma predominância dos sectores secundário e terciário. A agricultura ocupa, também, um lugar importante, no que se refere à área que ocupa.

Realço esta freguesia pelos seus lugares de interesse turístico: a Quinta dos Viscondes de Moure, o Parque de Santa Maria de Lamas e o Museu que nele se insere, fundado pelo Comendador Henrique Amorim.

Como já mencionei a escola onde irei realizar o meu projeto está inserida no AEPB, estando a poucos quilómetros de distância da sede do agrupamento. A escola, esta auxilia uma população bastante diversificada em termos socioeconómicos e profissionais (quadros e técnicos, empregados de comércio e serviços, professores e outros). A escola é frequentada

por várias crianças sendo que os EE que estabelecem esta relação deficitária de níveis de escolaridade inferiores ao 12º ano.

Analisando o espaço, verifica-se que é uma escola abrangida pelo Programa do Parque Escolar, possuindo dois pisos e dotada de vasto espaço exterior circundante. Tem oito salas próprias para o funcionamento de turmas (estando duas desativadas por falta de alunos). O espaço da cantina foi reestruturado, dividido e adaptado face às necessidades da escola, possuem uma Biblioteca, um Ginásio e um espaço específico para o atendimento aos EE. É escola de grandes dimensões físicas que alberga uma população escolar de duzentos e quarenta e seis alunos.

Analisando o Projeto Educativo (página 12), constato que o Agrupamento privilegia o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade, respeitando as características dos alunos. Promove a formação cívica dos alunos e a educação para a saúde e para a preservação do ambiente. Incentiva a formação contínua de professores, funcionários e EE. Potencia a abertura do Agrupamento à comunidade.

A caracterização da população escolar do Agrupamento, segundo o Projeto Educativo 2008/2011, menciona que o total de alunos é de 1635 alunos, estando 300 a frequentar o pré-escolar, 732 no primeiro ciclo (estando destes 246 nas Escolas de 1º ciclo de Santa Maria de Lamas) e 603 a frequentar o 2º e 3º ciclo. Ao nível do 1º ciclo, 277 alunos estão a beneficiar de ajuda da Ação Social, sendo desres 123 do escalão A e os restantes do escalão B. Verifica-se, também, que o número de alunos subsidiados é maior ao nível do 1º ciclo.

Analisando a taxa de insucesso verifica-se que esta é inferior ao nível do 1º ciclo, quando comparado com os outros ciclos, constatando-se que a percentagem de retenções / não aprovações aumenta à medida que se avança no nível de escolaridade. O número total de professores do Agrupamento é 132, sendo 48 docentes do 1º ciclo (8 Bacharelados e 40 Licenciados).

4.2. Caracterização o mais pormenorizada possível do problema

Considero pertinente, antes da caracterização pormenorizada do problema, analisar o Regulamento Interno (RI) da escola, que é um instrumento essencial de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão, consagrado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que serve de suporte à sua operacionalização Projeto Educativo.

No RI do Agrupamento, podemos constatar que os conselhos de docentes são compostos pela totalidade dos educadores de infância no ensino pré-escolar e pelos professores titulares de turma e professores de apoio educativo, no 1.º ciclo. Os conselhos de

docentes e os departamentos curriculares são estruturas de coordenação pedagógica que asseguram a articulação curricular, promovem a cooperação entre os docentes e a adequação do currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos. Analisando o RI, verifico que a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada pelos educadores de infância, na educação pré-escolar, pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico e pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. No 37º artigo do RI, verifico que compete ao professor titular da turma, entre outras competências promover no início do ano letivo, a eleição de dois representantes dos pais, por turma e preparar informação adequada relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação.

A escola possui estruturas de apoio educativo e socioeconómico (50º artigo do RI) que visam a promoção da existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos. Desenvolvem um conjunto de medidas e ações com base na articulação dos recursos existentes no Agrupamento, com vista à promoção de uma escola inclusiva, privilegiando os contactos com os docentes, os diretores de turma, os coordenadores e o diretor.

Face ao problema que a que me propus investigar, considero pertinente analisar alguns direitos e deveres dos membros envolvidos na relação estabelecida entre a escola-família. O professor titular de turma, docente da comunidade educativa que mais proximidade tem com os EE no 1º ciclo, tem os direitos e deveres gerais estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado, assim como os previstos no Estatuto da Carreira Docente e no RI do Agrupamento. Destaco como direitos a necessidade de serem reconhecida a sua autoridade pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa e receber a cooperação ativa das famílias e dos demais membros da comunidade educativa no processo de educação dos alunos. Os docentes titulares de turma devem: colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, EE e pessoal não docente; reconhecer e respeitar as diferenças culturais, sociais e religiosas dos alunos e dos restantes membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo a exclusão e discriminação.

Os EE tal como os outros atores da comunidade educativa possuem direitos e deveres, estipulados nos artigos 115º e 116º do RI. Assim, têm o direito de, entre outras: estabelecer relações com o agrupamento através do professor titular da turma (1º ciclo) ou das associações que os representam; ser informados sobre todas as matérias relativas ao processo

educativo do seu educando; colaborar com os professores no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem do seu educando; cooperar com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, nomeadamente através da promoção de regras de convivência na escola. Possuem ainda deveres, dos quais destaco: acompanhar a vida escolar do seu educando, mantendo-se informado sobre todas as matérias relevantes do seu processo educativo; articular a educação na família com o trabalho escolar; colaborar com os professores no processo de ensino e de aprendizagem do seu educando; cooperar com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, nomeadamente através da promoção de regras de convivência na escola; comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado; Participar nas reuniões para as quais seja convocado.

Na escola em estudo, verifico que o principal meio de comunicação entre a escola e os EE é a caderneta, onde se fazem pedidos de informação diversa, convocatórias e se dão informações relacionadas com o funcionamento das atividades na sala de aula, com o grau de realização das atividades pelos alunos e com o seu comportamento. Outra forma de comunicação são os contactos telefónicos e, em algumas ocasiões, as reuniões trimestrais e o atendimento aos encarregados de educação.

Nas famílias a que me propus investigar, segundo os professores titulares, existe pouco *feedback* por parte dos EE quando convocados presencialmente. Não aparecem às reuniões para as quais são convocadas ou às atividades para os quais são convidados e privilegiam a comunicação escrita, contribuindo, desta forma, para uma relação espacial e temporal relativamente distante. Os EE comunicam as faltas dos seus educandos via caderneta e assinam as mensagens dos professores titulares, mas dificilmente respondem às mesmas, o que demonstra a ausência de *feedback* neste tipo de comunicação.

Segundo os professores, os EE, para se inteirarem do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos seus educandos aparecem na escola fora do horário de atendimento e dificilmente vão com predisposição para ouvirem o docente. Isto realça, mais uma vez, o interesse que eu tenho pela análise a relação com estes EE. Posso salientar que os EE em estudo são na maioria casadas ou vivem em união de facto, o que me demonstra que os alunos estão inseridos em famílias com uma estrutura dita regular, sendo a expressão das famílias “monoparentais” pouco marcante. Apesar disto, os EE demonstram, aparentemente, pouco interesse pelo empenho, desempenho e evolução dos seus educandos. O nível médio de escolaridade dos EE médio, possuindo duas das EE formação superior. Em termos profissionais há uma predominância de EE empregados em situação de efetividade.

5. Enquadramento metodológico

A investigação é um ato de interpretação e nesse sentido adota-se como um processo vasto de descoberta. Devido aos recursos que recorri na minha linha de investigação, optei pelo paradigma interpretativo. Assim, observei o que se passa na Escola em estudo, apresentando a minha perspetiva na qualidade de investigadora sobre o segmento de realidade escolhido para análise (uma escola do 1º ciclo do distrito de Aveiro). Vou analisar os acontecimentos como uma construção onde intervêm atores sociais que vão configurando um significado social dos acontecimentos e dos fenómenos do presente, reinterpretando o passado. Parto do princípio que serei capaz de me colocar, enquanto investigadora, de um ponto de vista exterior como observador da realidade, aceitando que não há a possibilidade de se estabelecer uma separação nítida entre mim e o meu objeto de estudo. Considero que toda a investigação apresenta marcas de quem a realizou.

Em termos metodológicos, recorro ao paradigma interpretativo uma vez que o objetivo primordial da investigação se centra no significado humano da vida social e na sua clarificação.

Neste sentido, considero que a minha investigação se seguirá pela “epistemologia da escuta” (Berger, 2009) uma vez que se caracteriza pela sua temporalidade e a minha aprendizagem resultará da interação com os intervenientes, os quais irei investigar, observar e analisar. Terei sempre o cuidado de assistir ao desenvolvimento progressivo de um conjunto de vários acontecimentos e a forma como nos relacionamos com a realidade. Neste sentido, sei que devo procurar “o encontro de dois sujeitos onde aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenómenos é precisamente aquele que é o objeto de conhecimento”. (Berger, 2009)

Optei pela metodologia qualitativa, estudo de caso, com a análise documental e dos questionário feitos aos professores e EE e inquéritos feitos aos professores.

A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar para estudar os fenómenos que envolvem os seres humanos e as suas relações sociais em diferentes contextos ambientais. Neste sentido e, visto que o meu objetivo é perceber como é possível o desenvolver uma comunicação que potencie a coresponsabilização de alguns EE no acompanhamento dos seus educandos, optarei por esta linha de investigação. Vou procurar que o meu projeto seja analisado e compreendido no contexto em que ocorre – a Escola – e do qual é parte.

“A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia”. (Godoy, 1995)³ Destas três possibilidades considero as duas primeiras fundamentais, para a realização de qualquer investigação. Com a pesquisa documental considero que conseguirei absorver contribuições importantes para a minha investigação e que me possibilitará explorar novas focagens. Este estudo documental permitir-me-á enriquecer a minha fonte de dados sendo, por isso, pertinente e vantajosa a sua utilização para uma melhor compreensão do contexto específico da pesquisa.

O suporte documental escolhido, Regulamento Interno da Escola e o seu Projeto Educativo, constitui uma amostra representativa do fenómeno em estudo. Examinei estes documentos tendo o cuidado na sua descodificação e análise dos dados. Enquanto pesquisadora procurei “compreender as características, estruturas e/ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomadas em consideração”. (Barbier, 1997)

Ao longo da pesquisa documental, depois da análise dos documentos, formulei novas hipóteses adequando ao enfoque da minha questão de partida, complementando e aprofundando os dados através de questionários e entrevistas.

Com a pesquisa qualitativa o estudo do caso assume um papel importantíssimo pois satisfaz a minha necessidade, enquanto investigadora, na resolução da minha questão de partida. Desta forma, fui devidamente autorizada pela instituição a recorrer a meios de investigação que me permitiram a obtenção do registo integral de acontecimentos pertinentes para a análise em causa (inquéritos por questionário e entrevista), articulados com a perceção que o investigador tem de segmentos dos acontecimentos em análise, através do registo escrito e oral. Com a minha investigação tentei, como qualquer investigador, responder às questões “como” e “com que recursos”, adaptando-as ao contexto da vida real da escola pesquisada.

Enquanto investigadora, procurei com objetividade recolher informação dos diferentes agentes educativos envolvidos no processo comunicacional em estudo, tentando perceber as diferentes percepções e sensibilidades face ao problema enunciado, tentando com isenção obter uma visão o mais completa e rigorosa possível das diferentes perspectivas em jogo (a dos professores e a dos EE). Dificilmente um EE tem consciência da necessidade e importância do trabalho colaborativo que pode e deve estabelecer com a Escola. Esta organização e os EE têm o dever de se mentalizar sobre a importância que ambos têm na

³ Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais. Revista de Administração de Empresas.

formação e educação dos alunos e cabe à escola encontrar os mecanismos mais adequados para promover esse reconhecimento e facilitar os processos de comunicação.

Assim, recorri à entrevista como forma de escutar o outro, tendo o cuidado de significar e dar cada sentido à palavra através das grelhas de análise de conteúdos adaptadas ao modelo de pesquisa. Por isso, e devido à dificuldade de registar tudo no momento da escuta, utilizei um gravador, que me permitiu analisar o discurso do observado.

“A investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar.” (Hill, 2012, p. 19) Desta forma, verifico que as investigações deste tipo permitem-me, a mim e a qualquer investigador, construir explicações sobre uma determinada problemática.

A natureza do meu problema reside em desenvolver estratégias de comunicação que responsabilizem os EE no percurso escolar dos alunos. Propus-me a estudar este problema e analisar em que medida, e de que maneira a comunicação pode ser melhorada.

Optei por fazer uma investigação inicial, que me serviu de estudo exploratório, para conseguir uma perspetiva geral do problema. Ouvi os professores e a Direção da escola e consultei vários documentos desta organização.

Nesse sentido, a escolha deste caso resultou da informação recolhida junto da Direção da escola que considerou que dada a problemática do meu estudo, os casos sugeridos eram os que respondiam ao perfil mais adequado ao âmbito da pesquisa. Consequentemente, foram selecionados quatro casos que se enquadram no segmento previamente definido da investigação, relativamente aos problemas de comunicação que se pretendeu estudar.

Com base na revisão de literatura e conhecendo a questão que pretendo analisar, propus-me a concretizar os meus objetivos da investigação. Elaborei o meu inquérito por questionário, criando questões que serão necessárias, do meu ponto de vista, para atingir os objetivos a que me proponho. Optei por direcionar os inquéritos por questionário para os EE e para os professores. Recorro a esta ferramenta uma vez que é “útil quando a investigação principal tem como objetivo a confirmação” de um problema (Hill, 2012, p.69) Uma vez que a minha investigação se prende por um estudo de caso, resolvi fazer uma entrevista de grupo aos professores.

Para proceder à minha investigação efetuei um estudo exploratório com o objetivo de encontrar variáveis importantes para incluir na minha investigação inicial. Analisando a situação problema com a minha Orientadora, a Diretora do Agrupamento e a Coordenadora de Escola, recolhi informações que me permitiram elaborar perguntas para o meu questionário.

Depois passei para o estudo central, em que, em colaboração com a minha Orientadora, verificámos se existia adequação das perguntas formuladas face à investigação pretendida.

Inicialmente recolhi informações pessoais e profissionais e, posteriormente, propus-me a compreender as representações sobre os processos de comunicação. As hipóteses gerais da minha investigação vão de encontro aos meus objetivos gerais:

- Será possível contribuir para a criação de estratégias que potenciem a comunicação entre os EE e os professores;
- A comunicação tem uma relação direta com o envolvimento dos EE nas dinâmicas institucionais promovidas pela escola;
- A falta de comunicação poderá estar mais associada a um dos agentes envolvidos do que outros.

“Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Os dados são informação na forma de observações, ou medidas, dos valores ou de variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades.” (Hill, 2012, p. 41) Em todas as investigações, não temos tempo e muitas vezes recursos razoáveis para recolher e analisar todos os dados que podem envolver o problema. Por isso, optei a minha amostra foi escolhida de acordo com as reais necessidades do meu problema. Para tomar a decisão sobre a dimensão da minha amostra, recorri à colaboração da Direção do Agrupamento e à coordenadora da Escola Básica n.º 3 de Santa Maria de Lamas. Para Hill (2012, p.42) “o que o investigador pretende ou pode fazer, na maioria das situações, é analisar os dados da amostra, tirar conclusões”. Verificou-se que a problema a que me propunha investigar incidia-se, essencialmente, sobre quatro EE. Estes EE, segundo a Coordenadora, dificilmente procuram a Escola espontaneamente ou quando são formalmente solicitados.

Após o preenchimento dos questionários, examinei os resultados estabelecendo “redes de conceitos” (Hill, 2012, p. 79) definindo um conjunto de pontos comuns entre as respostas dos professores e dos EE, que me permitam tirar conclusões descritas na análise de conteúdo.

5.1. Trabalho empírico

Este estudo pretende-se essencialmente por desenvolver estratégias de comunicação que responsabilizem os EE no percurso escolar dos alunos. Depois do trabalho empírico estruturei o meu plano de ação para a concretização da minha investigação no estudo de caso central. Inicialmente recolhi elementos dos diversos sujeitos envolvidos em diversos momentos de observação (EE e professores). Os objetivos relacionados com o conhecimento e transformação da realidade, já foram mencionados anteriormente.

A metodologia adotada centrar-se-á, tal como já referi, na descrição dos processos metodológicos da investigação, na análise e discussão dos resultados obtidos e implicações do estudo, em função dos pressupostos teóricos apresentados na contextualização da investigação. Na minha perspetiva esta é a metodologia que mais se adequa ao meu projeto de investigação/ação. Neste âmbito, procurei seguir os modelos das metodologias qualitativas que propendem a compreensão e interpretação de contextos sociais complexos. Antes do projeto considero pertinente clarificar a definição e os dados do problema para que, depois da recolha de dados, analisar os resultados. No âmbito deste estudo, opto por uma abordagem metodológica centrada nos métodos qualitativos, apesar de ter também recorrido à análise estatística do tratamento de informação aos inquéritos utilizados.

O tipo de abordagem mista é reconhecida por autores como Ghiglione e Matalon (1997) que recomendam a utilização deste tipo de métodos, referindo que “se considera que um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não directivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa”. (Ghiglione *et* Matalon, 1997)

Nesse sentido, recorri a instrumentos adequados de inquérito por questionário, entrevista e a técnicas estatísticas de tratamento de dados.

Após a utilização destes instrumentos procedi à análise de conteúdo referente às respostas dos questionários.

5.2. Técnicas de tratamento dos dados

A investigação realizou-se na Escola Básica n.º 3 de Santa Maria de Lamas. O público-alvo da referida recolha de informação foram quatro EE, os quatro professores, nomeadamente a Coordenadora de Escola. O número de inquiridos não pretende ser representativo da realidade, uma vez que se trata de um estudo de caso. A escolha destes quatro EE foi da responsabilidade da Direção da Escola, em colaboração especial com a Coordenadora da Escola, que indicaram estes EE, por corresponderem ao perfil de EE que se pretendia no âmbito dos problemas comunicacionais enunciados neste estudo.

Como já mencionei, ao longo do meu projeto de investigação utilizei como fonte de recolha de dados a análise documental, a observação direta, os inquéritos por questionário e a entrevista em grupo por serem os instrumentos mais adequados para a análise qualitativa pretendida.

Procedi à recolha de diversos documentos do Agrupamento que contribuíram para a captação integral e direta das informações relacionadas com os aspetos comunicacionais e

com a forma como se processa a relação entre a escola e a família, pelo menos nos moldes normativos instituídos. Será uma abordagem exploratória, descritiva e de confrontação com o quadro teórico.

Explorei, inicialmente, a página virtual do Agrupamento onde figuram aspetos que se relacionam com as relações externas com a comunidade e onde circulam também algumas informações respeitantes à vida interna das escolas. Analisei o Projeto Educativo do Agrupamento e o seu Regulamento Interno, onde, entre outras informações, pude constatar quais os elementos fundamentais que enquadram os meios comunicacionais e modos de participação entre a família e a escola.

Durante o meu projeto de investigadora, estive atenta e consciente da interdependência dos atores observados, da sua situação social e do contexto em que os fenómenos ocorrem. Considero, ainda, que qualquer investigador ao viver os mesmos problemas e situações que os atores do contexto vivenciam, apercebe-se das especialidades das ações e pode estabelecer analogias de acordo com o seu quadro conceptual e com as orientações que definiu para a investigação.

Ao longo da minha investigação apliquei inquéritos por questionário aos EE que satisfazem a minha condição e aos docentes das turmas onde estes educandos estão inseridos. Entrevistei, em grupo, o grupo docente. Enquanto investigadora, ao longo da entrevista, adotei as atitudes recomendadas por Quivy *et* Campenhoudt “intervir de forma mais aberta possível; abster-se de se implicar a si mesmo no conteúdo; procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados; gravar as entrevistas”. (2003) Para a concretização da entrevista estive atenta a aspetos relacionados com as interações que não sejam passíveis de observação direta, compreendendo o processo de comunicação a partir das perceções dos indivíduos, tentando validar os dados obtidos por intermédio de outras fontes de recolha de dados, nomeadamente os inquéritos. Formulei algumas questões abertas para obter informação e proporcionar a emergência de um “quadro representativo das ocorrências ou ausências do fenómeno” (Costa, 2001, p.517). Gravei as entrevistas, enriquecendo a informação recolhida, permitindo-me, enquanto entrevistadora, um maior grau de concentração na condução desta.

Utilizei uma abordagem direta e assim, solicitei explicitamente determinada informação aos entrevistados, e uma abordagem indireta, induzindo os entrevistados, sem que esteja explícito na pergunta, a responder mais franca e abertamente ao propósito do investigador. Optei por questões específicas e não específicas, sendo que as primeiras se referem ao objeto de investigação, solicitando aos entrevistados as suas perceções sobre o

fenómeno em estudo e as segundas incidem sobre uma ideia ou assunto de carácter mais geral. Por outro lado, enquanto investigadora importou-me apurar as questões que solicitam a descrição de factos ou acontecimentos e as questões que requerem a opinião dos entrevistados face a esses factos. Construí as entrevistas que de acordo com o objetivo de obter o maior número de informações dos atores entrevistados. Tive a consciência, tal como ressalva Tuckman (2002), de que estava perante diferentes sujeitos, em diferentes níveis, que geram diferentes opiniões e percepções sobre os fenómenos, podendo as suas interpretações serem meramente especulativas e não representarem as intenções e realidades dos atores.

Ao construir os questionários formulei um conjunto de questões escritas adequadas aos sujeitos e a contextos diferenciados. Sei que esta ferramenta, os questionários, são uma forma de recolher dados indiretamente sobre a realidade. A forma escrita apresenta uma vantagem uma vez que consigo aplicá-los a todas as pessoas envolvidas. O inquérito por questionário constitui uma forma de obter dados sistematizados em categorias pré-definidas por mim, enquanto investigadora. Assim, com a adoção de um inquérito por questionário descrevi as condições naturais de existência do problema a investigar, procurando identificar regularidades que justifiquem a existência do problema, que descrevo na análise de conteúdo.

Para facilitar a análise de conteúdo dos questionários, formulei questões fechadas, conducentes à apreensão das percepções de uns e outros atores, relativamente à relação entre os EE e a escola. Os questionários consistiram na aplicação de questões semelhantes a EE e professores, por forma a, no momento da análise e interpretação dos dados, se cruzarem as percepções de uns e outros atores, estabelecendo, eventualmente, correlações. Estes pressupostos de orientação visaram sobre os seguintes aspetos, que considero relevantes: Dados pessoais e processos comunicacionais.

Tenho a consciência que este processo de construção de um inquérito por questionário obrigou-me, enquanto investigadora, a um exercício de “controlo da inteligibilidade da pergunta em toda a sua extensão e multiplicidade de dimensões” (Ferreira, 2001), o que, por vezes, não constitui uma tarefa fácil.

Depois de analisar os resultados obtidos, inferi conclusões sobre os mesmos, optando por técnicas e modelos qualitativos de análise de conteúdo.

Saliento que todo o procedimento empírico efectuado na Escola E.B. nº3 de Santa Maria de Lamas foi devidamente autorizado pela Diretora do Agrupamento. Os inquiridos foram recetivos demonstraram disponibilidade em colaborar.

6. Análise dos dados recolhidos

Analisei os conteúdos, quer dos inquéritos por entrevistas, quer das respostas dos inquéritos por questionários. Esta análise incidirá principalmente sobre as transcrições das entrevistas e a análise dos questionários.

Segundo Quivy (1995), o objetivo das técnicas de análise de conteúdo permitem a obtenção de um conhecimento que ultrapassa os aspetos formais do discurso dos respondentes. A análise de conteúdo permitiu-me, enquanto investigadora, inferir, ou seja, deduzir de maneira lógica. Esta análise de conteúdo constituiu um ótimo auxiliar para a compreensão dos processos comunicacionais, permitindo-me propôr estratégias que envolvam EE e professores num processo de comunicação eficaz.

A descrição dos factos e acontecimentos resultantes das técnicas enumeradas (inquéritos por entrevistas e questionários) foi selecionada e concentrada com o quadro conceptual e com a análise, procurando um equilíbrio entre a descrição, a interpretação e a análise. Para facilitar o tratamento e análise dos dados dos inquéritos recorri ao programa SPSS versão 18.0 que constitui um software de métodos estatísticos. Este programa dispõe de processos apropriados para recolher, organizar, classificar, apresentar e interpretar conjuntos de dados, oferecendo estatísticas essenciais com poder de análise e alguma facilidade de utilização.⁴

Inicialmente, analisei os **inquéritos por questionário**.

- **Informações pessoais e profissionais dos professores:** Em relação às informações pessoais e profissionais, inquiriram-se quatro professores, todos do sexo feminino, uma tem idade entre os 30 e 39 anos e 3 têm mais do que 50 anos. Quanto ao estado civil, uma é viúva e as restantes três são casadas/união de facto. Todas são professoras do Quadro escola, tendo duas das professoras Bacharelato e as outras duas Licenciatura. Em relação ao tempo de serviço 3 trabalham há mais de 20 anos e uma trabalha há 11-15 anos. Três das professoras são docentes titulares de turma e uma acumula também a Coordenação de Escola.

- **Informações pessoais e profissionais dos EE:** Todos os EE são do sexo feminino e são as mães dos educandos. Quanto à idade, uma tem menos de 30 anos, uma tem entre 30 e 39 anos e duas têm entre 40 e 49 anos. Em relação ao estado civil três são casadas/união de facto e uma é solteira. Duas das EE têm formação universitária e as outras duas têm o ensino básico (9º ano). Quanto à situação profissional duas mães são efetivas, uma é contratada e uma está desempregada. Todas as professoras inquiridas e EE consideram que possuem uma

⁴ As tabelas e os gráficos encontram-se nos apêndices deste projeto (página XIV).

comunicação eficiente com a escola enquanto organização e com os encarregados de educação e professores, respetivamente.

- **Processos de comunicação:**

- Relativamente ao papel na educação e formação dos educandos: Três professores consideram que é essencial acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, com os EE e que devem responsabilizar-se pelas regras de saber ser, estar e agir dos seus educandos. Apenas um dos professores tem opinião contrária a estes, considerando que não têm responsabilidade face a estes fatores. Em conformidade, todos os professores consideram que é seu papel, solicitar a presença dos EE, sempre que necessário, contribuir para o sucesso de aprendizagem dos seus alunos e colaborar com os EE no processo formativo dos seus educandos. Dois dos professores não consideram ser o seu papel em responsabilizar os EE pelas atitudes de saber-estar (comportamento, respeito pelos mais velhos...) dos seus alunos. Por seu lado, os quatro EE são unânimes assumindo que o seu papel consiste em acompanhar as aprendizagens dos seus educandos e coresponsabilizar-se pelas regras de saber ser, estar e agir do mesmo. Metade dos EE considera que só se deve dirigir à escola quando for solicitado para tal. Três consideram importante cooperar no processo formativo do seu educando e apenas um considera importante acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do seu educando, estabelecendo com o professor.

- Relativamente ao papel da escola na formação dos alunos/educandos: Três dos professores e um EE consideram ser a escola responsável pelo funcionamento das atividades do ano letivo, dois EE consideram que a escola possui alguma responsabilidade e um professor e um EE, delegam esta responsabilidade da escola. Todos os professores e dois EE consideram que a escola é responsável pelo cumprimento das regras saber ser, estar e agir do seu educando, previstas no Regulamento Interno da escola. Três professores e um EE consideram que a escola é responsável por supervisionar e pela aplicação adequada das normas e critérios de avaliação. É, para os professores e dois EE, possível mas não responsável desta instituição promover atividades abertas à comunidade educativa, com os alunos. Para dois EE a escola não tem que promover qualquer atividade aberta à comunidade educativa. Três professores consideram que a escola deve desenvolver atividades formativas no âmbito da educação para a cidadania e três dos EE consideram que esta função não é da escola. Todos os professores e dois EE consideram essencial possibilitar uma adequada integração social dos alunos, os restantes EE não consideram total responsabilidade da escola face a este fator. Três professores consideram que apenas devem solicitar a presença dos EE

para dar informações dos seus educandos, estando os EE na maioria com a opinião que só devem ser solicitados para receber informações sobre os seus educandos.

- Relativamente ao processo de comunicação entre os professores e os EE: Verifica-se que os meios mais utilizados são a caderneta dos alunos. Para a maioria dos professores a reunião de atendimento aos EE é um excelente meio de comunicação. Para os professores as reuniões no final de período são essenciais. Para metade dos professores o contacto telefónico não é essencial e para os outros é considerado um meio muito importante. Face a este meio, os EE não o consideram essencial. Apenas um EE considera importantes as reuniões de atendimento aos EE e as de final de período letivo, bem como os encontros informais com o professor.

- Relativamente aos meios de comunicação inumerados: Os professores consideram essencial a caderneta dos alunos, e valorizam a reunião de atendimento dos encarregados de educação, assumem no entanto que utilização outros meios. Os três EE consideram que a caderneta é o meio mais importante e dois EE, considera, importante as reuniões de atendimento, os encontros informais. A maioria desvaloriza a importância das reuniões de final de período e o contacto telefónico.

Tabela IV: Barreiras ao processo de comunicação e estratégias para as superar.

	EE	Professores
Barreiras que se impõem ao processo de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os EE consideram existir barreiras ao processo de comunicação; - São unânimes quando consideram o condicionamento por incompatibilidade de horário; - Enfatizam a omissão de informação por falta dos professores, a dificuldades de interpretação das mensagens e a distância física à escola, como barreiras ao processo de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dois dos professores consideram existir barreiras ao processo de comunicação; - Reconhecem estas são se prendem essencialmente pelo receio de serem mal interpretados pelos EE, pela ausência dos EE na Escola e, por outro lado, alguns condicionamentos face à flexibilidade de horário e o receio de ferir suscetibilidades. - Não consideram necessário formação para lidar com determinados assuntos.
Estratégias	- Flexibilização do horário;	- Utilização de linguagem acessível;

<p>que consideram mais eficazes para superar as barreias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificar os meios de comunicação; - Motivar a presença dos EE na Escola e no envolvimento das atividades enriquecedoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificar os meios de comunicação; - Consideram que poderá ser necessário motivar a presença dos EE na Escola e no envolvimento das atividades enriquecedoras e adquirir formação adequada para lidar com diferentes situações.
<p>Para que servem os meios de comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Essencialmente para transmitir informações; - Compreendem que pode ser útil para cooperar com o professor na resolução de eventuais problemas (aprendizagem, disciplina,...), solicitar algo como reuniões e autorizações e informar sobre o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A opinião é unanime porque consideram que servem para cooperar com o EE na resolução de eventuais problemas (aprendizagem, disciplina,...) e informar sobre o processo de ensino-aprendizagem dos seus educando; - Três dos professores consideram que os meios de comunicação servem preferencialmente para transmitir informações.

- Relativamente à avaliação do ambiente de comunicação: Os professores consideram estabelecer uma relação de cooperação e não uma relação reveladora de alguma tensão emocional e/ou conflituosa. Em relação ao ambiente que os EE mantêm com a Escola/professores, estes consideram que estabelecem uma relação de respeito pelas regras definidas, mantendo uma relação cordial com os professores, procurando na maioria estabelecer uma relação de cooperação.

Três dos inquiridos dos EE consideram ter uma imagem pré-concebida dos professores, considerando que esta imagem é de proximidades e de cooperação. Apenas um dos professores considera ter uma imagem pré-concebida dos EE, apontando para as mesmas imagens solucionadas pelos EE. O professor e dois EE considera que essa imagem condiciona o processo de comunicação. Um dos EE não respondeu.

Três dos EE inquiridos e um dos professores, consideram que encontram dificuldades na maneira de expressar as suas ideias junto dos professores ou EE, respetivamente.

Tabela V: Dificuldades em expressar as suas ideias junto dos EE/professores.

	EE	Professores
Dificuldades em expressar as suas ideias junto dos EE/professores	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam as ideias de forma detalhada e clara; - Tentam não ferir a suscetibilidade quando falam; - Não conseguem expressar o que pensam. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam as ideias de forma detalhada e clara; - Tentam não ferir a suscetibilidade quando falam.

Tabela VI: Caracterização do processo de comunicação com os EE/professores.

	EE	Professores
Caracterização do processo de comunicação com os EE/professores	<ul style="list-style-type: none"> - Afastamento dos EE das suas responsabilidades; - Impede a resolução dos problemas em conjunto; - Favorece a cooperação com os professores na resolução de problemas no processo educativo do seu educando. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece a cooperação com os professores na resolução de problemas no processo educativo do seu educando; - Assume o papel de mediador no processo de comunicação.

Relativamente à **entrevista em grupo**⁵, a mesma foi realizada no dia 15 de janeiro de 2013, pelas 18h até às 19h25, na Escola Básica n.º 3 de Santa Maria de Lamas. Verifico que, depois da entrevista, o processo de comunicação falha, neste caso de estudo, devido ao empenho dos dois intervenientes.

As professoras inquiridas consideram que possuem uma comunicação eficiente com a escola, salientando que a “instituição está organizada de forma a que a comunicação entre toda a comunidade escolar, seja o mais eficiente possível”. Consideram que possuem também uma comunicação eficiente com os EE, salvo algumas exceções, que se prendem pelos quatro EE em estudo. Face à investigação, as professoras consideraram pertinente selecionar um EE de cada turma uma vez que referem que ambas as docentes, “sentem dificuldade em lidar com estes quatro EE, face aos outros”. Neste sentido, consideram pertinente tentar perceber porque é que com estes EE o processo de comunicação falha e, encontrar estratégias que permitam

⁵ A entrevista encontra-se nos apêndices deste projeto (página XXXIII).

ultrapassar este problema, diminuindo o absentismo destes no acompanhamento dos seus educandos.

Para as inquiridas, os motivos que apontaram como dificuldade em contactar os EE em estudo são: “os EE não se interessam minimamente com o percurso escolar dos seus educandos”; “as suas ocupações laborais impedem um acompanhamento assíduo dos EE, havendo uma Indisciplinabilidade de horário dos EE”; “este grupo de EE manifesta desinteresse, delegando as suas responsabilidades de educadores nos professores”. As docentes consideram que a ausência dos EE nas escolas é condicionada pela falta de disponibilidade e o desinteresse no percurso escolar dos seus educandos. Optaram por estes EE para este estudo para desmistificar o facto de se julgar que são os EE com menos formação que menos respondem aos “nossos chamamentos” e pelo facto de se apresentarem como mais ausentes na comunicação que tentam, enquanto docentes, estabelecer com a escola e com os professores.

Consideram que utilizam, no processo de comunicação com os EE, preferencialmente a “caderneta do aluno e o contacto telefónico”. “Pontualmente, com os EE em estudo, há atendimento pessoal, salvaguardando a ausência destes na maioria das reuniões para as quais são convocados”. As inquiridas consideram que os meios que utilizam permitem “operacionalizar a comunicação, considerando que são os instrumentos que têm disponíveis e os mais eficientes”. Uma das docentes enfatizou a utilização da caderneta do aluno, considerando-o um “ótimo meio de comunicação” em detrimento do telemóvel e telefone que os considera “um mal necessário”.

As professoras consideram que para uma eficiente comunicação entre a escola e os EE, o “diálogo presencial é sempre preferível”. Destacaram mais uma vez a caderneta e o telefone como os meios que potenciam a troca de informação com os EE em estudo. As barreiras que se impõe à comunicação prendem-se por consciencializá-los que “a comunicação deve ser feita de forma eficiente com base no respeito e na confiança”. O desinteresse dos EE face ao percurso escolar dos seus educandos, delegando as suas responsabilidades de educadores nos professores.

As estratégias que consideram mais eficazes para superar essas barreiras são: “formações/reuniões para educar os pais a educar os seus educandos”; “cultivar o respeito, cooperação e diálogo”; “motivar os EE a envolver-se nas atividades e vida escolar dos seus educandos”. Consideram que estas estratégias são analisadas pelo grupo docente, sempre que consideram necessário, discutindo as atitudes a mudar e os requisitos necessários a essas mudanças.

Ponderam que o ambiente de comunicação que estabelecem com este grupo de EE é aceitável e que caminham no sentido de o melhorar, apesar de reconhecerem que apresentam uma imagem pré-concebida destes EE, considerando que as experiências e as vivências comuns a isso conduzem. O processo de comunicação não é condicionado pela imagem pré-concebida, uma vez que os seus “julgamentos” são baseados em factos e constatações reais.

Apresentaram como estratégias que, provavelmente, contribuam para permitir corresponsabilizar os EE no acompanhamento dos seus educandos: “o acompanhamento diário dos seus educandos” e “maior diálogo sempre que surjam dúvidas ou se considere necessário”.

Todas as professoras, salientaram que apesar do absentismo destes EE, os alunos apresentam um bom progresso no processo de ensino aprendizagem.

Esta observação, ainda que meramente qualitativa, uma vez que não me foram dados a conhecer os resultados escolares dos alunos, apesar de terem sido solicitados, leva-me a problematizar que o sucesso escolar destes alunos pode não depender por si do grau de implicação dos EE com a escola, em particular no 1º ciclo.

Dada a complexidade da natureza deste estudo, a compreensão dos processos comunicacionais, envolvem uma análise multifatorial que sai fora do âmbito e limite deste estudo.

7. Plano de ação

Pela análise dos dados recolhidos pela minha investigação, verifico que a falta de comunicação ocorre entre ambos os interlocutores – EE e professores. Neste sentido, constato que não me devo preocupar só em desenvolver estratégias de comunicação que corresponsabilizem os EE no percurso escolar dos alunos, a minha questão de partida, como desenvolver estratégias que responsabilizem ambos os atores envolvidos.

Para o desenvolvimento deste plano de ação, reconheço que estabelecer estratégias que permitam a aproximação entre os EE e a escola, nomeadamente os professores, sejam difíceis de construir e de implementar.

Gostaria de mencionar que é espectável que haja a adesão dos EE, nas reuniões, nos contactos individuais quando solicitados e uma participação nas atividades desenvolvidas pela comunidade educativa. Se isto acontecesse, os professores aceitariam que estes EE seriam conscientes da sua responsabilidade educativa ou, pelo contrário, poderiam pensar que os EE estariam dentro do seu espaço de conforto.

Face ao meu projeto de investigação, considero pertinente situá-la em cinco momentos:

- 1 – Organização do trabalho a desenvolver ao longo do ano letivo;
- 2 – Conhecimento efetivo das características das famílias;
- 3 – Promover o desenvolvimento, em cooperação, de estratégias entre os professores e os EE, que potenciem a comunicação;
- 4 – Alterações na forma de gerir a comunicação que ocorre dentro da organização escolar;
- 5 – Implementar estratégias de Autoavaliação regular e sistemática.

Os órgãos de gestão devem reunir no início do ano letivo, com vista a preparar o **trabalho a desenvolver**, e, reconhecendo que há falha no processo de comunicação, consciencializar os docentes e funcionários para a necessidade de aperfeiçoar este processo face à família, considerando a dinâmica familiar e o contexto sociocultural. Devem ainda refletir sobre as funções que a escola e a família, enquanto organizações distintas necessitam de trabalhar juntas, com o objetivo do desenvolvimento dos alunos.

No **conhecimento efetivo das características das famílias**, considero que os professores alvo do caso de estudo não conhecem devidamente as famílias e as necessidades delas. O trabalho de caracterização e levantamento de necessidades permite a cada professor construir um projeto de envolvimento dos EE específico. Assim, considero pertinente que, no início de cada ano os professores façam uma reunião com os EE, no sentido de demonstrar que a sua presença é afeta favoravelmente o comportamento e desenvolvimento escolar das crianças. Seriam importante, na minha perspetiva, conhecer a situação familiar e profissional, nível de conhecimentos dos EE de forma a tentar permitir a elaboração de planificações, por exemplo para a realização dos trabalhos de casa e participação das atividades promovidas pela escola, ajustadas à realidade. Creio que desta forma, conseguirei melhorar a qualidade da aprendizagem, da imagem que os EE têm da escola e dinamizar estratégias de envolvimento dos EE nas atividades educativas. Será essencial dar apostas numa maior divulgação do Projeto Educativo e Regulamento Interno da Escola.

Não posso deixar de referir que, na minha opinião, o envolvimento e a coresponsabilização de EE e professores é essencial para o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Assim, esta relação e a forma como ocorre a comunicação deve ser uma das prioridades dos órgãos de gestão.

Promover o desenvolvimento, em cooperação, de estratégias entre os professores e os EE, que potenciem a comunicação torna-se então fundamental, assim, devem, ser

estabelecidas sessões sensibilizando, inicialmente, os órgãos de gestão para a importância do papel dos EE. Posteriormente, intensificar a importância do não absentismo dos EE, alertando para a importância de adquirir o hábito de ir à escola com assiduidade, desmistificando-se a relação que podem ter estabelecido com os professores.

Há dificuldades de facto, perante o estudo, em estabelecer uma relação com os EE alvos do estudo. Mas serão os EE que se afastam da escola ou não haverá um esforço suficientemente significativo, por parte dos professores, para os envolver? Não estarão estes EE cansados da sua presença ser solicitada para as reuniões de escola ou a convocatórias para se dirigirem à instituição para ouvir queixas referentes ao mau comportamento ou mau aproveitamento dos educandos? Pela análise dos meus resultados verifico que as convocatórias são feitas pela caderneta e pelo telefone, as quais não são correspondidas. Reconheço que as estratégias de participação dos EE por parte dos professores, não tem facilitado o relacionamento interpessoal e a cooperação. Constatei que esta relação não está relacionada com o *status* económico e cultural dos EE, por existir pouca disponibilidade para a participação na escola e no acompanhamento aos educandos e pouca flexibilidade dos professores.

É preciso diferenciar as estratégias para que cada EE escolha o tipo de envolvimento que melhor satisfaça os seus interesses, **alterações na forma de gerir a comunicação que ocorre dentro da organização escolar**, as suas expectativas e as suas necessidades. Poderia criar-se condições para que os EE e professores aprendam em comum, para isso, a escola deverá adotar uma atitude de empatia, demonstrando persistência na concretização de atividades concretas como as reuniões e as festas escolares. Reconheço que a construção deste tipo de parcerias leva tempo e se conseguem estabelecer estruturas de mediação. Cada turma poderia ter um *e-mail* próprio para que se pudessem estabelecer contactos mais frequentes com os EE e estes pudessem responder ou solicitar algo, de acordo com a sua disponibilidade. Temos que ter em conta que, face à conjuntura económica do país, muitos EE têm mais do que um trabalho ou trabalham por turnos, apresentando horários incompatíveis com os dos professores. Por sua vez, estes deveriam ter horários mais flexíveis e demonstrarem-se mais disponíveis e compreensíveis para com os EE. A Escola deve criar programas como uma plataforma institucional, interativa, onde aparecessem as convocatórias e os pontos mais importantes analisados nas reuniões de EE, para que os que não estiveram presentes pudessem saber o que foi analisado. Nessa plataforma poderiam desenvolver-se *chat*, temáticos ou privados, a horas em que professores e EE, pudessem estar disponíveis. Devem-se criar

situações específicas como tertúlias ou *workshops* que permitam minimizar o problema da falta de comunicação.

Neste sentido, julgo que é se poderiam modernizar as formas de comunicação das escolas, propondo no âmbito desta investigação, que se inscrevam plataformas comunicacionais interativas (por exemplo a WEduc⁶) alargando os meios de comunicação com as escolas, que se limitam muitas vezes às reuniões de EE, a recados na caderneta dos alunos. Considero que, numa era da comunicação, a tecnologia deve estar disponível ao serviço da sociedade. Estas plataformas ajudam-nos a estarmos mais presentes, enquanto EE e professores, em todo o processo educativo dos nossos educandos/alunos. Uma vantagem destas plataforma é o facto dos alunos e das escolas também se envolverem, numa rede social exclusiva aos atores envolvidos educação.

Reconheço que à medida que os alunos avançam nos estudos, há cada vez mais famílias com dificuldades para acompanharem os estudos dos filhos, ou por falta de conhecimentos ou menos por disponibilidade de horário, assim, poderiam desenvolver-se programas de envolvimento. Por isso, é importante que se construam, em equipa, uma relação onde impere a comunicação, sendo que cada parte envolvida possa dar o seu contributo e compreenda os diversos pontos de vista.

Na fase final, considero pertinente promover um momento de **implementar estratégias de autoavaliação regular e sistemática**, de forma a identificar a integração dos indivíduos envolvidos na relação estabelecida. Enquanto gestora, o meu objetivo é fazer com que todos compreendam a necessidade de se estabelecer uma relação saudável entre os professores e os EE, independentemente no nível de ensino. Assim, deverão ser analisados se os objetivos estabelecidos pelos professores e EE, no início do ano letivo, foram concretizados. Compreendo que as conclusões desta etapa de autoavaliação servem, por um lado para suscitar ações individuais e por outro para redefinir os rumos de um projeto que deve ser comum à escola.

⁶ <http://weduc.com/>

Tabela VI: Esquematização do plano de ação – fase I.

Momento da acção	Promotores	Destinatários	Objetivos/atividades a desenvolver
Início do ano letivo	Órgão de gestão	Professores e funcionários	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar para a necessidade de aprimorar o processo de comunicação com a família, considerando a dinâmica familiar e o contexto sociocultural; - Refletir sobre as funções que a escola e a família, enquanto organizações distintas necessitam de trabalhar juntas, com o objetivo do desenvolvimento dos alunos.
	Professores	EE	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização e levantamento de necessidades permitindo o desenvolvimento de um projeto de envolvimento dos EE específico. Caracterizando a situação familiar e profissional; - Reunir com os EE, no sentido de demonstrar que a sua presença é afeta favoravelmente o comportamento e desenvolvimento escolar das crianças; - Elaborar planificações com os EE, por exemplo para a realização dos trabalhos de casa e participação das atividades promovidas pela escola, ajustadas à realidade; - Analisar e divulgar o Projeto Educativo e Regulamento Interno da Escola.

Tabela V: Esquematização do plano de ação – fase II.

Momento da ação	Promotores	Destinatários	Objetivos/atividades a desenvolver
Ao longo do ano letivo	Professores e EE	Professores e EE	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer formas que otimizem as convocatórias, mencionando os assuntos. Não utilizar apenas os meios de comunicação tradicionais que são idolatrados pelos professores, a caderneta e o telefone; - Criar condições para que os EE e professores aprendam em comum, para isso, a escola deverá adotar uma atitude de empatia, demonstrando persistência na concretização de atividades concretas como as reuniões e as festas escolares; - Criar um <i>e-mail</i> próprio da turma para que se pudessem estabelecer contactos mais frequentes com os EE e estes pudessem responder ou solicitar algo, de acordo com a sua disponibilidade; - Desenvolver uma plataforma institucional, interativa, onde aparecessem as convocatórias e os pontos mais importantes analisados nas reuniões de EE, para que os que não estiveram presentes pudessem saber o que foi analisado. Promover um <i>chat</i>, temáticos ou privados, a horas em que professores e EE, pudessem estar disponíveis; - A escola pode inscrever-se em plataformas comunicacionais (Exemplo: Weduc ou outras); - Criar situações específicas como tertúlias ou <i>workshops</i> que permitam minimizar o problema da falta de comunicação.

Tabela VI: Esquematização do plano de ação – fase III.

Momento da ação	Promotores	Destinatários	Objetivos/atividades a desenvolver
Ao longo/ final do ano letivo	Órgão de gestão	Professores e EE	<ul style="list-style-type: none"> - Promover sessões em que se faria uma análise <i>swot</i> do ano letivo e da relação que se conseguiu estabelecer; - Analisar se os objetivos estabelecidos pelos professores e EE, no início do ano letivo, foram concretizados, desenvolvendo mecanismos de autoavaliação e autoregulação; - Estabelecer estratégias que possam promover a concretização das lacunas encontradas.

Conclusão

A investigação é um período complexo e multifacetado em que se articulam processos metodológicos e investigativos, com a minha própria formação e desenvolvimento enquanto professora e as expectativas criadas com o projeto de investigação.

Como mencionou René Barbier (1997) “O educador aponta as convergências e as oposições dos três tipos de conhecimento (ciência, arte e espiritualidade). Ele compartilha as suas conclusões para submetê-las à crítica”. (Barbier, 1997)

Assim, ao assumir o papel de investigador no ramo da gestão da educação surgem várias dificuldades na escolha do tema, uma vez que existem várias questões que me inquietam enquanto membro ativo da comunidade escolar.

Eu compreendo que a escola desempenha um papel decisivo na construção do ser, enquanto indivíduo ativo de uma sociedade, mas considero essencial a presença do EE nesta etapa e durante todo o processo de ensino/aprendizagem.

Convém salientar que as escolas não mudam nem podem trabalhar sozinhas, e um dos problemas da escola é o facto de ter assumido o monopólio da educação ao longo dos anos. Portanto considero importantíssimo que quer a escola quer os EE repensem na sua relação e no papel que podem ter quando funcionam em conjunto. Tendo em consideração a revisão da literatura apresentada, um estreitamento desta relação pode ser um meio de atenuar as desigualdades sociais e escolares.

A bibliografia consultada foi confirmada pelo estudo emprírico efetuado, no que concerne aos casos escolhidos para uma investigação mais aprofundada. Assim, verifico pela análise de dados apresentada que qualquer relação entre escolas e EE é complexa e multifacetada, uma vez que envolve uma multiplicidade de atores sociais, cada um deles relativamente heterogéneo, com interesses específicos, diferentes perceções e representações sociais sobre os problemas.

No final deste projeto, considero que o problema a que me propus analisar, neste estudo de caso, os principais intervenientes inquiridos (EE e professores) reconhecem a necessidade de melhorar a comunicação, potenciando o envolvimento de todos os atores no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Gostaria de voltar a salientar que o processo comunicacional não é, nem pode ser, unilateral. Apesar disso, constato que existem ambiguidades e algum envolvimento emocional, que dificulta a análise objetiva e a procura de soluções.

Assim, é importante encontrar mecanismos de mediação isentos, que potenciem uma comunicação eficaz, onde todos os atores de uma organização estão realmente envolvidos, fazendo-se sentir parte integrante dela.

Sabemos que, nas escolas de 1º ciclo, o contacto dos EE com esta organização é mediado pelos professores titulares de turma. Por outro lado, a Coordenadora de Escola acumula a função de professora titular de turma, podendo as competências legítimas deste último cargo, estar comprometidas, tendo em consideração os dados recolhidos neste estudo.

Na análise dos dados obtidos neste estudo, verifico que a comunicação na Escola Básica n.º 3 de Santa Maria de Lamas não ocorre de uma forma eficiente, estando os professores “configurados” a obedecer a hábitos e rotinas estabelecidas relativamente aos meios de comunicação que privilegiam, a caderneta e o contacto telefónico e o atendimento pessoal ao EE. Deste modo, seguem uma lógica organizacional institucionalizada, que não fomenta a autonomia e a procura de soluções flexíveis adaptadas a cada caso.

A acrescentar a esta situação, os professores possuem pouca flexibilidade horária, dificultando os momentos de gestão autónoma do tempo, em que poderiam estar disponíveis para a organização e gestão de processos organizacionais e comunicacionais e não apenas para os encargos exigidos pelas tarefas letivas.

Apesar de todas as professoras inquiridas e EE considerarem que possuem uma comunicação eficiente com a escola enquanto organização e com os EE e professores, verifiquei com base no cruzamento dos dados recolhidos que, por vezes, a comunicação podia ser potenciada de forma a permitir um maior envolvimento dos atores desta organização.

A maioria dos professores inquiridos, relativamente seu papel na educação e formação dos educandos, consideram que é essencial acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e que os EE devem ser responsabilizados pelas regras de saber ser, estar e agir dos seus educandos. Consideram que é seu papel, solicitar a presença dos EE, sempre que necessário, contribuir para o sucesso de aprendizagem dos seus alunos e colaborar com os EE no processo formativo dos seus educandos.

No mesmo sentido, os EE são unânimes, considerando que é de sua responsabilidade acompanhar as aprendizagens dos seus educandos e coresponsabilizar-se pelas regras de saber ser, estar e agir do mesmo. Assim, os dados recolhidos revelam uma enorme sintonia na perceção dos problemas, e no reconhecimento das competências específicas dos diferentes intervenientes no processo formativo e comunicacional.

Além disso, face às barreiras que se impõem ao processo de comunicação, os EE enfatizam a omissão de informação por falta dos professores, a dificuldades de interpretação das mensagens e a distância física à escola, como obstáculos ao processo de comunicação.

Os professores são mediadores entre a escola enquanto organização e os EE. Por isso, necessitam de comunicar com estes para solicitar a sua presença em reuniões, dar conhecimento de comportamentos dos alunos e de atividades que se vão desenvolver na escola.

Face ao exposto, perante os dados obtidos neste estudo, foram detetados os seguintes problemas comunicacionais:

- Os EE consideram que os meios de comunicação servem para, essencialmente para transmitir informações enquanto que os professores, consideram que estes servem para cooperar com o EE na resolução de eventuais problemas e informar sobre o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos;

- Os EE consideram que mantêm um ambiente de comunicação com base no respeito pelas regras definidas, mantendo uma relação cordial com os professores, procurando na maioria estabelecer uma relação de cooperação, também defendida pelos professores.

- Os professores consideram que a comunicação favorece a cooperação com os professores na resolução de problemas no processo educativo do seu educando e que eles assumem o papel de mediador no processo de comunicação. Os EE consideram que o afastamento das suas responsabilidades, impedindo a resolução dos problemas em conjunto, ocorre devido às dificuldades/receios que os EE têm em expressar as suas ideias;

- Ambas as professoras referiram que os motivos na dificuldade em contactar os EE seleccionados, se prendem com o facto de não interessarem minimamente com o percurso escolar dos seus educandos e, por outro lado, as suas ocupações laborais impedem um acompanhamento assíduo dos EE;

- As professoras consideram que para uma eficiente comunicação entre a escola e os EE, o diálogo presencial é sempre preferível. No entanto, constatei que valorizam a caderneta e o contacto telefónico, como meios de comunicação.

- Consideram que as estratégias que consideram mais eficazes para superar essas barreiras é o recurso a formações, que formem os pais para educarem os seus educandos; cultivando o respeito, cooperação e diálogo e motivando os EE a envolver-se nas atividades e vida escolar dos seus educandos.

Tendo em consideração a revisão de literatura e os dados recolhidos na resolução deste problema as dificuldades apontadas devem-se essencialmente aos seguintes fatores:

- Para os professores, a participação dos EE limita-se à comparência ou não destes quando são solicitados. Esta perspetiva reforça a ideia de Davies (citado em Lourenço 2008), autor que defende que este conceito resume-se a uma “tradição centralista”. Este fator reforça ainda a ideia de “bons” EE (Lima, 2002) como sendo aqueles que se aproximam da organização, agindo em conformidade com esta. Assim, tal como afirmava Lourenço (2008), o envolvimento da família não é perspectivado, pelos professores, como uma necessidade;

- Neste sentido, verificam que o facto de os professores considerarem que estes EE estão ausentes, se prende pela falha no processo de comunicação. Não nos podemos esquecer que a comunicação é um fenómeno central que define e condiciona qualquer organização (Beck, 1999), assim, pelos dados recolhidos, constato que as estratégias utilizadas pelos professores são redutoras, impedindo o desenvolvimento do processo comunicacional;

- Pelos dados recolhidos, os atores consideram que é essencial um trabalho de colaboração entre professores e EE e que, só desta forma, se poderá, como Silva (2002, 2003) afirma, potenciar o futuro promissor dos nossos alunos. No entanto, pelos dados recolhidos, os alunos apresentam um bom progresso no processo de ensino aprendizagem. Isto leva-me a concluir que, ainda que meramente qualitativa, como referi, que o sucesso escolar destes alunos pode não depender por si do grau de implicação dos EE com a escola, em particular no 1º ciclo;

- Constatei que, tal como afirmou Marques (1997), muitos EE continuam difíceis de se alcançar e, para muitos EE a escola também. Assim, é essencial que quer professores quer EE, se empenhem em promover uma comunicação saudável e, que desta forma, estejam corresponsabilizados no acompanhamento do percurso escolar dos alunos/educandos;

Assim, podemos concluir perante esta esta investigação, que há uma necessidade de que os atores entendam que os professores e os EE são parceiros insubstituíveis na responsabilização da educação (Marques, 2001) e que a cooperação e o conflito, estarão sempre presentes nesta relação, tal como afirma Lima (2002).

Como forma de estabelecerem estratégias que consideram mais eficazes para superar as barreiras, os EE consideram essencial a flexibilização do horário e diversificação dos meios de comunicação. Os professores, salientam também a necessidade de diversificar os meios de comunicação e observam que poderá ser necessário motivar a presença dos EE na escola. Como forma de responder aos problemas analisados e superar as dificuldades de comunicação entre os professores e EE, como membros da organização escolar, desenvolvi estratégias que, satisfazem a minha questão de partida, permitindo corresponsabilizar estes EE e os professores no percurso escolar dos educandos/alunos.

Assim, no meu **plano de ação** criei três momentos de intervenção (antes, durante e no fim de cada ano letivo). Saliento, pela análise dos dados recolhidos pela minha investigação, que a falta de comunicação ocorre entre ambos os interlocutores – EE e professores. Neste sentido, não me preocupei só em desenvolver estratégias de comunicação que responsabilizem os EE no percurso escolar dos alunos, como desenvolver estratégias que responsabilizem ambos os atores envolvidos. Perante isto, proponho as seguintes atividades no plano de ação, que não são só direcionadas para a comunicação estabelecida com este grupo de EE, mas para as famílias em geral:

- Desenvolver um trabalho de caracterização e levantamento de necessidades, permitindo à organização escolar construir um **projeto de envolvimento dos EE específico**;
- Desenvolver sessões sensibilizando para a importância do papel dos EE, intensificando a importância do não absentismo destes, alertando para a importância de adquirir o hábito de ir à escola com assiduidade, desmistificando-se a relação que podem ter estabelecido com os professores;

Saliento ainda, que pela análise dos resultados verifico que as convocatórias são feitas pela caderneta e/ou pelo telefone, as quais não são correspondidas. Reconheço que as estratégias de participação dos EE por parte dos professores, não tem facilitado o relacionamento interpessoal e a cooperação. Nesse sentido, desenvolvi estratégias para que cada EE escolha o tipo de envolvimento que melhor satisfaça os seus interesses e necessidades, que se prendem com alterações na forma de gerir a comunicação que ocorre dentro da organização escolar, estabelecendo estruturas de mediação. A título de exemplo, propõem-se as seguintes estratégias de atuação:

- Criar, em cada turma, um **e-mail próprio** para que se pudessem estabelecer contactos mais frequentes com os EE e estes pudessem responder ou solicitar algo, de acordo com a sua disponibilidade.
- Deveria existir uma maior **flexibilização horária dos professores**, demonstrando-se mais disponíveis e compreensíveis para com os EE.
- Desenvolver uma **plataforma institucional, interativa**, onde aparecessem as convocatórias, os pontos mais importantes analisados nas reuniões de EE, instruir-se momentos de *chat*, temáticos ou privados.
- A criação de tertúlias ou *workshops* permitem, na minha opinião, minimizar o problema da falta de comunicação e otimizar a aproximação entre EE e professores, alargando o meio de comunicação, proporcionando uma maior presença dos EE e dos professores, em todo o processo educativo dos nossos educandos/alunos;

Por último, será pertinente promover um momento de implementar estratégias de autoavaliação regular e sistemática, de forma a identificar a integração dos indivíduos envolvidos na relação estabelecida. Enquanto gestora, o meu objetivo é fazer com que todos compreendam a necessidade de se estabelecer uma relação saudável entre os professores e os EE, independentemente no nível de ensino. Assim, deverão ser analisados se os objetivos estabelecidos pelos professores e EE, no início do ano letivo, foram concretizados. Compreendo que as conclusões desta etapa de autoavaliação servem, por um lado para suscitar ações individuais e por outro para redefinir os rumos de um projeto que deve ser comum à Escola.

Considero que desta forma poderia, enquanto gestora contribuir para melhorar este tipo de relação e, para isso, deveria reorganizar o processo de comunicação que se desenvolve entre a escola, representada pelos professores, e este grupo de EE. Assim, poderia averiguar e combater as barreiras que se impõem ao processo de comunicação, corresponsabilizando os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Quero salientar que um Gestor dentro da organização escolar ou outra, pertence à organização e são-lhe confiadas as tarefas de planear, organizar, liderar e controlar os esforços realizados pelos membros da organização e o uso de todos os outros recursos organizacionais para alcançar os objetivos propostos. (Chiavenato,2004).

Atualmente, assistimos à modernização das organizações escolares (como por exemplo a informatização, novas tecnologias da comunicação e programas informáticos de gestão), que infelizmente, estão sempre condicionados pelo orçamento e pelas políticas e decisões estatais. Assim, é importante no mundo atual, que a educação se centre na administração, respeitando a globalização, abraçando todas as suas vertentes, nomeadamente, da pedagogia, executiva, financeira. Ao fazer uma análise superficial do comportamento da administração escolar, pode-se constatar que os gestores tentem desempenhar as suas funções de forma eficiente e com qualidade. A organização e a gestão escolar são os meios dos quais a escola se serve para atingir seu objetivo legítimo que é o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o gestor escolar deve tentar que o seu objetivo maior seja atingido, compreendendo os atos de gerir, organizar, dirigir, tomar decisões e, essencialmente, potenciar o processo de comunicação.

Sempre tive a consciência de que qualquer trabalho de investigação seria muito difícil, exigente e trabalhoso, quer a nível físico como psicológico. Por outro lado, tenho a perceção de que no final deste meu projeto de investigação, a tarefa está incompleta, pelo facto de que vários conceitos ficarão por explorar, uma vez que a compreensão dos processos

comunicacionais, envolvem uma análise multifatorial impossível de responder de um modo exaustivo, no âmbito e limites deste estudo.

De qualquer modo, com este pequeno contributo, espero ter contribuído para uma melhor compreensão da problemática em estudo, apesar de se limitar a uma análise aprofundada de casos particulares, que no entanto poderão servir para encontrar afinidades com outros estudos similares.

Em trabalhos futuros, seria interessante analisar este problema entrando em contacto direto com os EE e tentar implementar o meu plano de ação, acompanhando-o ao longo de um ano, para saber os resultados das estratégias de comunicação que produzi, na tentativa de corresponsabilizar os EE no percurso escolar dos alunos.

Finalmente, reconhecendo todos os limites que uma problemática desta dimensão envolve, espero ter dado um contributo positivo com a minha investigação e que esta possa servir de exemplo para investigações futuras.

Bibliografia

ALVES PINTO, Conceição, (1992) *Formas de Estar na Escola*, in ISET (ed), Cad. N.º 1, Porto, ISET;

ALVES PINTO, M. C. (1995). *A Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill;

BARROSO, João (1999). *Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais*. Inovação. vol. 12, nº3;

BARBIER, R. (1997). Tradução: Ringoir, D. Revisão da tradução: Leblanc, H. *O educador como “passeur” de sentido*. Université Paris VIII – Saint Denis;

BECK, C. (1999). *Managerial communication: bridging theory and practice*. New Jersey: Prentice Hall;

BERGER, G. (2009). *A Investigação em Educação – Modelos socioepistemológicos e inserção institucional*. Educação, Sociedade e Culturas, nº29 (pp.175-192);

BILHIM, J. A. F. (2001). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa: ISCSP;

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. (1981). *Os herdeiros: O ensino superior e as desigualdades sociais*. In Maria Filomena Mónica. *Escola e classes sociais*. Lisboa: Editorial Presença;

CANÁRIO, R. (2006). *Escola-família-comunidade: Algumas reflexões*. 6º Congresso CERCILEI. Leiria;

CANÁRIO, R. (2007). *Conferência: Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa;

CHIAVENATO, I. (2001). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus.

CHIAVENATO, I. (2004). *Comportamento Organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações*. São Paulo: Thonson.

- COELHO, S. (2006). *EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO: OUTRAS REDES DE SENTIDO. Narrativas ficcionais e linguagens multimedia*. Minho: Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia;
- COSTA, A. (2001). *A Pesquisa de Terreno em Sociologia*. In: SILVA, Augusto e PINTO, José (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 129-148;
- DAVIES, D., & al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DAVIES, D., MARQUES, R., SILVA, P. (2003) *Os Professores e as Famílias - A Colaboração Possível*. Lisboa. Livros Horizonte;
- DELGADO, P. (2008). *A criança em risco e a relação escola-família*. Protecção e Sucesso Educativo. *Pedagogia Social*, n.º15, p. 113-122.
- DELORS, J. & al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa;
- DIOGO, A. (1998). *Famílias e Escolaridade, Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri;
- DIOGO, A. (1998). *Famílias e Escolaridade. Representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;
- DIOGO, J. (1998). *Parceria Escola- Família - A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora;
- DRUCKER, P. (1992). *A nova Sociedade das Organizações*. In: HOWARD, Robert (2000). *Aprendizado Organizacional*. Rio de Janeiro: Editora Campus. pp. 3-17;
- DURKHEIM, É. (1983). *A educação como processo socializador: Função homogeneizadora e função diferenciadora*. In: PEREIRA, L. FORACCHI, M. (Orgs.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Ed. Nacional;

- FERREIRA, V. (2001). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. In: SILVA, Augusto e PINTO, José (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 165-196;
- FORMOSINHO, J. (1989). *De serviço de Estado a Comunidade Educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa*, in *Revista Portuguesa de Educação*.
- FORMOSINHO, J. MACHADO, J. (2000). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. In *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1997). *O Inquérito, Teoria e prática*. 3ª edição. Oeiras: Celta Editora;
- GODOY, A. (1995). *Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais*. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo;
- GUEDES, L. (2003). *Redes Comunicacionais na Escola E.B.2.3: Interações entre professores e pais*. In: PINTO, Conceição Alves e TEIXEIRA, Manuela (org.). *Pais e Escola – Parceria para o Sucesso*. Porto: ISET;
- HALL, R. (1984). *Organizações, Estruturas e Processos*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil;
- HILL, M.. HILL, A. (2012). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo. Lisboa;
- LESSARD-HÉRBET, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget;
- LIMA, L. C. (1998). *A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho;
- LIMA, J. (org) (2002). *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto: ASA;
- LOPES, C. (2004). *Comunicação Humana: Contributos para a Busca dos Sentidos do Humano*. Aveiro: Universidade de Aveiro;

LOURENÇO, L. (2008). *Envolvimento dos Encarregados de Educação na escola: concepções e práticas*. Lisboa: Faculdade de Ciências: Departamento de Educação: Universidade de Lisboa;

MARQUES, R. (1992). *Colaboração Escola-Família: um Conceito para Melhorar a Educação*. Ler Educação, nº 8, Maio/Agosto;

MARQUES, R. (1993) *Envolvimento dos Pais e Sucesso Educativo para Todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América*, in Davies.D., (ed). *Os Professores e as Famílias*. Lisboa, Livros Horizonte;

MARQUES, R. (1997). *A Escola e os Pais - como colaborar?* Lisboa: Texto Editora;

MARQUES, R. (2001). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Lisboa: Edições Asa;

MARQUES, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

NÓVOA, A. (coord.), (1992) *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote;

PALMINHA, M. (2005). *Laços sócio-educativos entre famílias e escola: contributos para a melhoria das práticas educativas no Jardim de Infância. Dissertação de Mestrado*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/ Instituto Politécnico de Beja: Escola Superior de Educação Beja.

PEREIRA, C. (2007). *Comunicação e Relação Escola/Família – O caso do 1.º ciclo*. Aveiro: Departamento das Ciências da Educação: Universidade de Aveiro;

PERRENOUD, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA;

PETERS, T. WATERMAN, B. (1982). *Na Senda da Excelência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;

PINTO, C. (1992). *Formas de Estar na Escola*, in ISET (ed), Cad. N.º 1. Porto. ISET;

PINTO, M. C. (1995). *A Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill;

PINTO, M. (2006). *A relação escola-família: estudo num agrupamento vertical de escolas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro;

PINTO, W. CHALHUB A. (2005) *Família e Contemporaneidade : o exercício da função parental na família reconstituída*. Unijorge – Centro Universitário Jorge Amado, Salvador (Brasil);

PIRES, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários*. Lisboa, Edições Asa;

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 3ª edição. Lisboa: Ed.Gradiva;

SÁ, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa – uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: IEP – UM;

SHANNON, C. WEAVER (1963). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press;

SILVA, P. (1994). *Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994. Duas décadas, um balanço*. Instituto de Inovação. Lisboa;

SILVA, P. (2001). *Interface Escola-Família, Um Olhar Sociológico - Um Estudo Etnográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

SILVA, P. (2002). *Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação*. In Jorge Ávila de Lima (Org.) *Pais e Professores: Um Desafio à Cooperação*. Porto: Asa;

SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento.

SILVA, P. (2006). *Escola-família-comunidade: Algumas reflexões*. 6º Congresso CERCILEI. Leiria;

SILVA, P. (Org.) (2007). *Escolas, Famílias e Lares*. Porto: Profedições.

STOER, S. & SILVA, P. (2005) (Orgs). *Escola – Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora;

TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspetivas Organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal Lda;

TUCKMAN, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.320-336;

VIEIRA, C. e RELVAS, A. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor- Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora;

WOLTON, D. (2006). *É preciso salvar a comunicação*. Lisboa: Caleidoscópio.

Webgrafia

<http://agrupamentopacosbrandao.com/> - Sítio do Agrupamento de Escolas de Paços de Brandão (consultado em setembro de 2012)

http://agrupamentopacosbrandao.com/documents/Regulamento%20Interno_novo.pdf – Regulamento Interno (consultado em setembro de 2012)

<http://agrupamentopacosbrandao.com/documents/Projecto%20Educativo.pdf> – Projeto Educativo (consultado em setembro de 2012)

<http://agrupamentopacosbrandao.com/documents/Projecto%20Curricular.pdf> – Projeto Curricular do Agrupamento (consultado em setembro de 2012)

<http://weduc.com/> – Pais, Professores, Alunos e Escolas, numa rede social exclusiva para agentes de educação, completamente segura, grátis e desenhada para tornar a educação numa atividade participativa e a tempo inteiro (consultado em janeiro de 2013)

Legislação Consultada

Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro. Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior;

Decreto de Lei 75/2008, de 22 de Abril. Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas.

Apêndices

I – Inquéritos

I.I - Inquérito aos Encarregados de Educação

Inquérito por questionário – Encarregados de Educação

Este questionário é parte integrante no estudo da comunicação que ocorre entre a Escola e os Encarregados de Educação no 1º ciclo do Ensino Básico. A investigação está integrada no mestrado em Administração de Organizações Educativas.

Com este projecto de investigação, espero obter indicadores sobre as formas adotadas por famílias e professores, pelo que conto com a sua colaboração e disponibilidade para o preenchimento do questionário.

Salvaguardando-se o anonimato, preencha o questionário e devolva-o em envelope fechado.

Obrigado pela colaboração.

a) – Informações pessoais e profissionais

1. Sexo (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> Masculino;	<input type="checkbox"/> Feminino.
-------------------------------------	------------------------------------

2. Idade (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> < 30 anos;	<input type="checkbox"/> 40 – 49 anos;
<input type="checkbox"/> 30 – 39 anos;	<input type="checkbox"/> > 50 anos.

3. Estado Civil (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> Solteiro;	<input type="checkbox"/> Casado/ União de facto;
<input type="checkbox"/> Viúvo;	<input type="checkbox"/> Divorciado.

4. Habilitações académicas (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> Ensino Básico (1º,2º,3º e 4º ano);	<input type="checkbox"/> Ciclo preparatório (5º e 6º ano);
<input type="checkbox"/> Ensino Básico (9º ano);	<input type="checkbox"/> Secundário;
<input type="checkbox"/> Formação Universitária.	

5. Grau de parentesco com o aluno (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> Mãe;	<input type="checkbox"/> Pai;
<input type="checkbox"/> Avós;	<input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____

6. Situação profissional (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> Efetivo;	<input type="checkbox"/> Contratado;
<input type="checkbox"/> Desempregado;	<input type="checkbox"/> Reformado.

7. Profissão (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> Agricultor, pecuária ou pesca;	<input type="checkbox"/> Operário;
<input type="checkbox"/> Doméstica;	<input type="checkbox"/> Quadro médio de empresa;
<input type="checkbox"/> Quadro superior de empresa;	<input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____

b) – Processos de comunicação

8. Considera que possui uma comunicação eficiente com a escola enquanto organização e com os professores? (Assinale com um **X**)

<input type="checkbox"/> Sim;	<input type="checkbox"/> Não.
-------------------------------	-------------------------------

9. Qual o seu papel na educação e formação do seu educando? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o meio que utiliza menos e 3 o meio que utiliza mais).

Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do seu educando, estabelecendo contacto com o professor.	1	2	3
Dirigir-se à escola quando solicitado para o fazer.	1	2	3
Acompanhar as aprendizagens do seu educando.	1	2	3
Corresponsabilizar-me pelas regras de saber ser, estar e agir (comportamento, respeito pelos mais velhos...) do seu educando.	1	2	3
Cooperar com o professor no processo formativo do seu educando.	1	2	3

10. Na sua opinião, qual o papel da escola, na formação do seu educando? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o menos importante e 3 o mais importante).

Responsável pelo normal funcionamento das atividades do ano letivo.	1	2	3
Responsável pelo cumprimento das regras saber ser, estar e agir do seu educando, previstas no Regulamento Interno da escola.	1	2	3
Supervisionar a aplicação adequada das normas e critérios de avaliação.	1	2	3
Promover atividades abertas à comunidade educativa, com os alunos.	1	2	3
Desenvolver atividades formativas no âmbito da educação para a cidadania.	1	2	3
Possibilitar uma adequada integração social.	1	2	3
Solicitar a sua presença para dar informações sobre o seu educando.	1	2	3

11. Que meios utiliza no processo de comunicação com os professores? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que **1** é o menos importante e **3** o mais importante).

Caderneta do aluno.	1	2	3
Reunião de atendimento aos encarregados de educação.	1	2	3
Encontros informais com o professor.	1	2	3
Reuniões de final de período letivo.	1	2	3
Contacto telefónico.	1	2	3

12. Quais os meios que considera importantes para uma eficiente comunicação entre a escola e os encarregados de educação? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que **1** é o menos eficaz e **3** o mais eficaz).

Caderneta do aluno.	1	2	3
Reunião de atendimento aos encarregados de educação.	1	2	3
Encontros informais com o professor.	1	2	3
Reuniões de final de período letivo.	1	2	3
Contacto telefónico.	1	2	3
Outro. Qual? _____			

13. Na sua opinião existem barreiras à comunicação entre os encarregados de educação e os professores? (Assinale com um **X**)

<input type="checkbox"/> Sim;	<input type="checkbox"/> Não.
-------------------------------	-------------------------------

Se respondeu “Não” avance para a questão 16.

14. Que barreiras se impõem ao processo de comunicação entre os encarregados de educação e os professores? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que **1** é o barreira pouco importante e **3** o barreira muito importante).

Dificuldades de interpretação das mensagens.	1	2	3
Excesso de informação.	1	2	3
Omissão de informação.	1	2	3
Diferença de estatuto do professor.	1	2	3
Condicionamento por incompatibilidades de horário.	1	2	3
Distância física para com a Escola.	1	2	3
Aproximação física para com a Escola.	1	2	3

15. Quais as estratégias que considera mais eficazes para superar essas barreiras? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o estratégia menos eficaz e 3 o estratégia mais eficaz).

Flexibilização do horário.	1	2	3
Linguagem acessível.	1	2	3
Diversificar os meios de comunicações.	1	2	3
Motivar a presença dos encarregados de educação na escola e no envolvimento das atividades enriquecedoras.	1	2	3

16. Para que servem os meios de comunicação entre a escola e os encarregados de educação? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o meio que utiliza menos e 3 o meio que utiliza mais).

Transmitir informações.	1	2	3
Solicitar algo (reuniões, autorizações para visitas de estudo, ...).	1	2	3
Informar sobre o processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3
Cooperar com o professor na resolução de eventuais problemas (aprendizagem, disciplina, ...).	1	2	3

17. Como considera o ambiente de comunicação que mantém com a escola? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o menos importância e 3 o mais importância).

Estabeleço uma relação de respeito pelas regras definidas, mantendo uma relação cordial com o professor.	1	2	3
Estabeleço uma relação de proximidade com o professor.	1	2	3
Estabeleço uma relação reveladora de alguma tensão emocional.	1	2	3
Estabeleço uma relação de cooperação.	1	2	3
Estabeleço uma relação de pouca transparência, omitindo informações necessárias para o processo educativo do meu educando.	1	2	3
Estabeleço uma relação conflituosa.	1	2	3

18. Considera que tem uma imagem pré-concebida dos professores? (Assinale com um **X**)

<input type="checkbox"/> Sim;	<input type="checkbox"/> Não.
-------------------------------	-------------------------------

Se respondeu “Não” avance para a questão 20.

19. Como qualifica essa imagem pré-concebida? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o menos importância e 3 o mais importância).

É uma imagem de proximidade.	1	2	3
É uma imagem de cooperação.	1	2	3
É uma imagem de indiferença.	1	2	3

20. Considera que essa imagem condiciona o seu processo de comunicação com o professor? (Assinale com um **X**)

<input type="checkbox"/> Sim;	<input type="checkbox"/> Não.
-------------------------------	-------------------------------

Se respondeu “Não” avance para a questão 22.

21. Como caracteriza o seu processo de comunicação com o professor? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o menos importante e 3 o mais importante).

Apresento as minhas ideias de forma detalhada e clara.	1	2	3
Tento não ferir a suscetibilidade quando falo.	1	2	3
Não consigo expressar o que penso.	1	2	3
Sinto-me constrangido relativamente à linguagem a utilizar.	1	2	3

22. Encontra dificuldades na maneira de expressar as suas ideias junto dos professores? (Assinale com um **X**)

<input type="checkbox"/> Sim;	<input type="checkbox"/> Não.
-------------------------------	-------------------------------

Se respondeu “Não” o seu inquérito termina aqui.

23. Quais as dificuldades que encontra na maneira de expressar as suas ideias junto dos professores? (Assinale com um **X**)

Afastamento os encarregados de educação das suas responsabilidades.	1	2	3
Impede a resolução de problemas em conjunto.	1	2	3
Favorece a cooperação com os professores nas resolução de problemas no processo educativo do seu educando.	1	2	3
Assume o papel de mediador no processo de comunicação.	1	2	3

II – Inquérito aos Professores

Inquérito por questionário – Professores

Este questionário é parte integrante no estudo da comunicação que ocorre entre a Escola e os Encarregados de Educação no 1º ciclo do Ensino Básico. A investigação está integrada no mestrado em Administração de Organizações Educativas.

Com este projecto de investigação, espero obter indicadores sobre as formas adotadas por famílias e professores, pelo que conto com a sua colaboração e disponibilidade para o preenchimento do questionário.

Salvaguardando-se o anonimato, preencha o questionário e devolva-o em envelope fechado.

Obrigado pela colaboração.

a) – Informações pessoais e profissionais

1. Sexo (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> Masculino;	<input type="checkbox"/> Feminino.
-------------------------------------	------------------------------------

2. Idade (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> < 30 anos;	<input type="checkbox"/> 40 – 49 anos;
<input type="checkbox"/> 30 – 39 anos;	<input type="checkbox"/> > 50 anos.

3. Estado Civil (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> Solteiro;	<input type="checkbox"/> Casado/ União de facto;
<input type="checkbox"/> Viúvo;	<input type="checkbox"/> Divorciado.

4. Tempo de serviço (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> 0-5 anos;	<input type="checkbox"/> 6-10 anos;
<input type="checkbox"/> 11-15 anos;	<input type="checkbox"/> 16-20 anos;
<input type="checkbox"/> > de 20 anos.	

5. Habilitações Literárias (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> Bacharelato;	<input type="checkbox"/> Mestrado;
<input type="checkbox"/> Licenciatura;	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação.

6. Situação profissional (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> Professor de Quadro de Escola;	<input type="checkbox"/> Professor de Quadro de Zona Pedagógica;
<input type="checkbox"/> Professor Contratado.	

7. Cargos que desempenha na Escola (Assinale com um X)

<input type="checkbox"/> Coordenador de Escola;	<input type="checkbox"/> Docente titular de turma;
<input type="checkbox"/> Representante do 1º ciclo no Conselho Pedagógico;	<input type="checkbox"/> Docente de Apoio.

b) – Processos de comunicação

8. Considera que possui uma comunicação eficiente com a escola enquanto organização e com os encarregados de educação? (Assinale com um **X**)

<input type="checkbox"/> Sim;	<input type="checkbox"/> Não.
-------------------------------	-------------------------------

9. Qual o seu papel na educação e formação dos seus alunos? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o meio que utiliza menos e 3 o meio que utiliza mais).

Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo contacto com os encarregados de educação.	1	2	3
Solicitar a presença dos encarregados de educação, sempre que necessário.	1	2	3
Contribuir para o sucesso de aprendizagem dos meus alunos.	1	2	3
Responsabilizar-me pelas regras de saber ser, estar e agir dos meus alunos.	1	2	3
Responsabilizar os Encarregados de Educação pelas atitudes de saber-estar (comportamento, respeito pelos mais velhos...) dos meus alunos.	1	2	3
Colaborar com os encarregados de educação no processo formativo dos seus educandos.	1	2	3

10. Na sua opinião, qual o papel da escola, na formação dos alunos? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o menos importante e 3 o mais importante).

Responsável pelo normal funcionamento das atividades do ano letivo.	1	2	3
Responsável pelo cumprimento das regras saber ser, estar e agir do seu educando, previstas no Regulamento Interno da escola.	1	2	3
Supervisionar a aplicação adequada das normas e critérios de avaliação.	1	2	3
Promover atividades abertas à comunidade educativa, com os alunos.	1	2	3
Desenvolver atividades formativas no âmbito da educação para a cidadania.	1	2	3
Possibilitar uma adequada integração social.	1	2	3
Solicitar a sua presença para dar informações sobre o seu educando.	1	2	3

11. Que meios utiliza no processo de comunicação com os encarregados de educação? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o menos importante e 3 o mais importante).

Caderneta do aluno.	1	2	3
Reunião de atendimento aos Encarregados de Educação.	1	2	3
Encontros informais com os Encarregados de Educação.	1	2	3
Reuniões de final de período letivo.	1	2	3
Contacto telefónico.	1	2	3

12. Quais os meios que considera importantes para uma eficiente comunicação entre a escola e os encarregados de educação? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o mais eficaz e 3 o menos eficaz).

Caderneta do aluno.	1	2	3
Reunião de atendimento aos encarregados de educação.	1	2	3
Encontros informais com o professor.	1	2	3
Reuniões de final de período letivo.	1	2	3
Contacto telefónico.	1	2	3
Outro. Qual? _____			

13. Na sua opinião existem barreiras à comunicação entre os encarregados de educação e os professores? (Assinale com um **X**)

<input type="checkbox"/> Sim;	<input type="checkbox"/> Não.
-------------------------------	-------------------------------

Se respondeu “Não” avance para a questão 16.

14. Que barreiras se impõem ao processo de comunicação entre os encarregados de educação e os professores? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o barreira pouco importante e 3 o barreira mais importante).

Receio de ser mal interpretado pelos encarregados de educação.	1	2	3
Evitar problemas.	1	2	3
Falta de formação para lidar com determinados assuntos.	1	2	3
Ausência dos encarregados de educação na escola.	1	2	3
Condicionamentos devido à falta de flexibilidade de horário.	1	2	3
Receio de ferir susceptibilidades.	1	2	3

15. Quais as estratégias que considera mais eficazes para superar essas barreiras? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o estratégia menos eficaz e 3 o estratégia mais eficaz).

Flexibilização do horário.	1	2	3
Tornar a informação mais acessível aos encarregados de educação.	1	2	3
Diversificar os meios de comunicações.	1	2	3
Motivar a presença dos encarregados de educação na escola e no envolvimento das atividades enriquecedoras.	1	2	3
Adquirir formação adequada para lidar com as diferentes situações.	1	2	3

16. Para que servem os meios de comunicação? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o meio que utiliza menos e 3 o meio que utiliza mais).

Transmitir informações.	1	2	3
Solicitar algo (reuniões, autorizações para visitas de estudo, ...).	1	2	3
Informar sobre o processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3
Cooperar com o professor na resolução de eventuais problemas (aprendizagem, disciplina, ...).	1	2	3

17. Quais os meios que considera importantes para uma eficiente comunicação entre a escola e os encarregados de educação? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o menos importância e 3 o mais importância).

Caderneta do aluno.	1	2	3
Reunião de atendimento aos encarregados de educação.	1	2	3
Encontros informais com o professor.	1	2	3
Reuniões de final de período letivo.	1	2	3
Contacto telefónico.	1	2	3
Outro. Qual? _____			

18. Como considera o ambiente de comunicação que mantém com os encarregados de educação? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o menos importante e 3 o mais importante).

Estabeleço uma relação de respeito pelas regras definidas, mantendo uma relação cordial com o professor.	1	2	3
Estabeleço uma relação de proximidade com o professor.	1	2	3
Estabeleço uma relação reveladora de alguma tensão emocional.	1	2	3
Estabeleço uma relação de cooperação.	1	2	3
Estabeleço uma relação de pouca transparência, omitindo informações necessárias para o processo educativo do meu educando.	1	2	3
Estabeleço uma relação conflituosa.	1	2	3

19. Considera que tem uma imagem pré-concebida dos encarregados de educação? (Assinale com um **X**)

<input type="checkbox"/> Sim;	<input type="checkbox"/> Não.
-------------------------------	-------------------------------

Se respondeu “Não” avance para a questão 22.

20. Como qualifica essa imagem pré-concebida? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o menos importância e 3 o mais importância).

É uma imagem de proximidade.	1	2	3
É uma imagem de cooperação.	1	2	3
É uma imagem de indiferença.	1	2	3

21. Considera que essa imagem condiciona o seu processo de comunicação com os encarregados de educação? (Assinale com um **X**)

<input type="checkbox"/> Sim;	<input type="checkbox"/> Não.
-------------------------------	-------------------------------

Se respondeu “Não” avance para a questão 23.

22. Como caracteriza o seu processo de comunicação com os encarregados de educação? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o menos importante e 3 o meio mais importante).

Apresento as minhas ideias de forma detalhada e clara.	1	2	3
Tento não ferir a suscetibilidade quando falo.	1	2	3
Não consigo expressar o que penso.	1	2	3
Sinto-me constrangido relativamente à linguagem a utilizar.	1	2	3

23. Encontra dificuldades na maneira de expressar as suas ideias junto dos encarregados de educação? (Assinale com um **X**)

<input type="checkbox"/> Sim;	<input type="checkbox"/> Não.
-------------------------------	-------------------------------

Se respondeu “Não” o seu inquérito termina aqui.

24. Quais as dificuldades que encontra na maneira de expressar as suas ideias junto dos encarregados de educação? (Assinale com um **X**, utilizando a escala em que 1 é o menos dificuldades e 3 o meio mais dificuldades)

Afastamento os encarregados de educação das suas responsabilidades.	1	2	3
Impede a resolução de problemas em conjunto.	1	2	3
Favorece a cooperação com os professores nas resolução de problemas no processo educativo do seu educando.	1	2	3
Assume o papel de mediador no processo de comunicação.	1	2	3

I.II – Entrevista aos Professores

Guião de entrevista, em grupo – Professores

Com esta entrevista pretende-se compreender de que forma ocorre a comunicação entre a escola e um grupo de encarregados de educação. As barreiras detetadas pelos professores durante o processo de comunicação e desenvolver estratégias que otimizem a comunicação e responsabilizem os EE no percurso escolar dos alunos.

Obrigado pela colaboração.

Conteúdos a analisar:

Funções atribuídas à comunicação;

Contextos, formas e conteúdo da comunicação;

Barreiras à comunicação;

Estratégias já adotadas de combate às barreiras;

Regularidade/frequência dos contactos.

Questões da entrevista:

1. De uma forma geral, consideram que possuem uma comunicação eficiente com a escola enquanto organização?
2. De uma forma geral, consideram que possuem uma comunicação eficiente com os encarregados de educação?
3. Porque motivo sentem dificuldade em contactar com alguns encarregados de educação, nomeadamente os que são objeto de estudo?
4. Quais os motivos que fazem com que estes encarregados de educação não venham às escolas?
5. Porque optaram pela escolha destes encarregados de educação para este estudo?
6. Que meios utilizam no processo de comunicação com os encarregados de educação?
7. O que pensam da escolha desses meios para operacionalizar a comunicação?
8. Quais os meios que considera importantes para uma eficiente comunicação entre a escola e os encarregados de educação?
9. Face a este grupo de encarregados de educação, quais as barreiras que se impõe à comunicação?
10. Quais as estratégias que consideram mais eficazes para superar essas barreiras?
11. As estratégias são analisadas em grupo?

12. Como consideram o ambiente de comunicação que mantêm com este grupo de encarregados de educação?
13. Consideram que têm uma imagem pré-concebida destes encarregados de educação?
14. Poderá essa imagem condicionar o seu processo de comunicação com estes encarregados de educação?
15. Quais as estratégias a adotar que permitiriam corresponsabilizar os encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos?
16. Considera que, o facto de os EE faltarem regularmente às reuniões marcadas na escola, traz consequências no processo de ensino aprendizagem dos alunos?

III - Resultados

III.I - Análise dos inquéritos - Programa SPSS versão 18.0

a) - Informações pessoais e profissionais

Tem-se que os 4 professores inquiridos são todos do sexo feminino, uma tem idade entre os 30 e 39 anos e 3 têm mais do que 50 anos. Quanto ao estado civil, uma é viúva e as restantes três são casadas/união de facto. Todas são professoras do Quadro escola, tendo duas das professoras Bacharelato e as outras duas Licenciatura. Em relação ao tempo de serviço 3 trabalham há mais de 20 anos e uma trabalha há 11-15 anos. Três das professoras são docentes titulares de turma e uma é coordenadora de escola.

Tabela I: Caracterização dos professores.

Caracterização dos professores	n
Idade	
30-39 anos	1
>50 anos	3
Estado Civil	
Viúvo	1
Casado/união de facto	3
Tempo de serviço	
11-15 anos	1
>20 anos	3
Habilitações literárias	
Bacharelato	2
Licenciatura	2
Situação Profissional	
Professor de Quadro de Escola	4
Cargos que desempenha na Escola	
Coordenador de Escola;	1
Docente titular de turma	3

Todos os encarregados de educação são do sexo feminino e são as mães dos educandos. Quanto à idade, uma tem menos de 30 anos, uma tem entre 30 e 39 anos e duas têm entre 40 e 49 anos. Em relação ao estado civil três são casadas/união de facto e uma é

solteira. Duas das encarregadas de educação têm formação universitária e as outras duas têm o ensino básico (9º ano). Quanto à situação profissional duas mães são efetivas, uma é contratada e uma está desempregada.

Tabela II: Caracterização dos EE.

Caracterização dos encarregados de educação	n
Idade	
<30 anos	1
30-39 anos	1
40-49 anos	2
Estado Civil	
Solteiro	1
Casado/união de facto	3
Habilitações literárias	
Ensino Básico (9º ano)	2
Formação Universitária	2
Situação Profissional	
Efetivo	2
Contratado	1
Desempregado	1
Profissão	
Operário	1
Doméstica	1
Quadro médio de empresa	1
Outra - Enfermeira	1

Todas as professoras inquiridas e encarregados de educação consideram que possuem uma comunicação eficiente com a escola enquanto organização e com os encarregados de educação e professores, respetivamente.

b) - Processos de comunicação

Tabela III: O papel dos professores na educação e formação dos seus alunos.

9. Quanto ao papel na educação e formação dos alunos.	Professor
Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo contacto com os encarregados de educação	
2	1
3	3
Solicitar a presença dos encarregados de educação, sempre que necessário	
3	4
Contribuir para o sucesso de aprendizagem dos meus alunos	
3	4
Responsabilizar-me pelas regras de saber ser, estar e agir dos meus alunos	
2	1
3	3
Responsabilizar os encarregados de educação pelas atitudes de saber-estar (comportamento, respeito pelos mais velhos...) dos meus alunos	
2	2
3	2
Colaborar com os encarregados de educação no processo formativo dos seus educandos	
3	4

Tabela IV: O papel dos EE na educação e formação dos seus educandos.

9. Quanto ao papel na educação e formação do seu educando.	EE
Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do seu educando, estabelecendo contacto com o professor	
1	1
2	2
3	1
Dirigir-se à escola quando solicitado para o fazer	
2	2
3	2
Acompanhar as aprendizagens do seu educando	
3	4
Coresponsabilizar-me pelas regras de saber ser, estar e agir (comportamento, respeito pelos mais velhos...) do seu educando	
3	4
Cooperar com o professor no processo formativo do seu educando	
2	1
3	3

Tabela V: O papel da Escola na formação dos alunos/educandos.

10. Quanto ao papel da escola, na formação dos alunos/educando.	Professores	EE
Responsável pelo normal funcionamento das atividades do ano letivo		
1	1	1
2	0	2
3	3	1
Responsável pelo cumprimento das regras saber ser, estar e agir do seu educando, previstas no Regulamento Interno da escola		
1		1
2		1
3	4	2
Supervisionar a aplicação adequada das normas e critérios de avaliação		
1	0	2
2	1	1
3	3	1
Promover atividades abertas à comunidade educativa, com os alunos		
1	0	2
2	4	2
Desenvolver atividades formativas no âmbito da educação para a cidadania		
1	0	1
2	1	2
3	3	1
Possibilitar uma adequada integração social		
2	0	2
3	4	2
Solicitar a sua presença para dar informações sobre o seu educando		
1	0	1
2	1	1
3	3	2

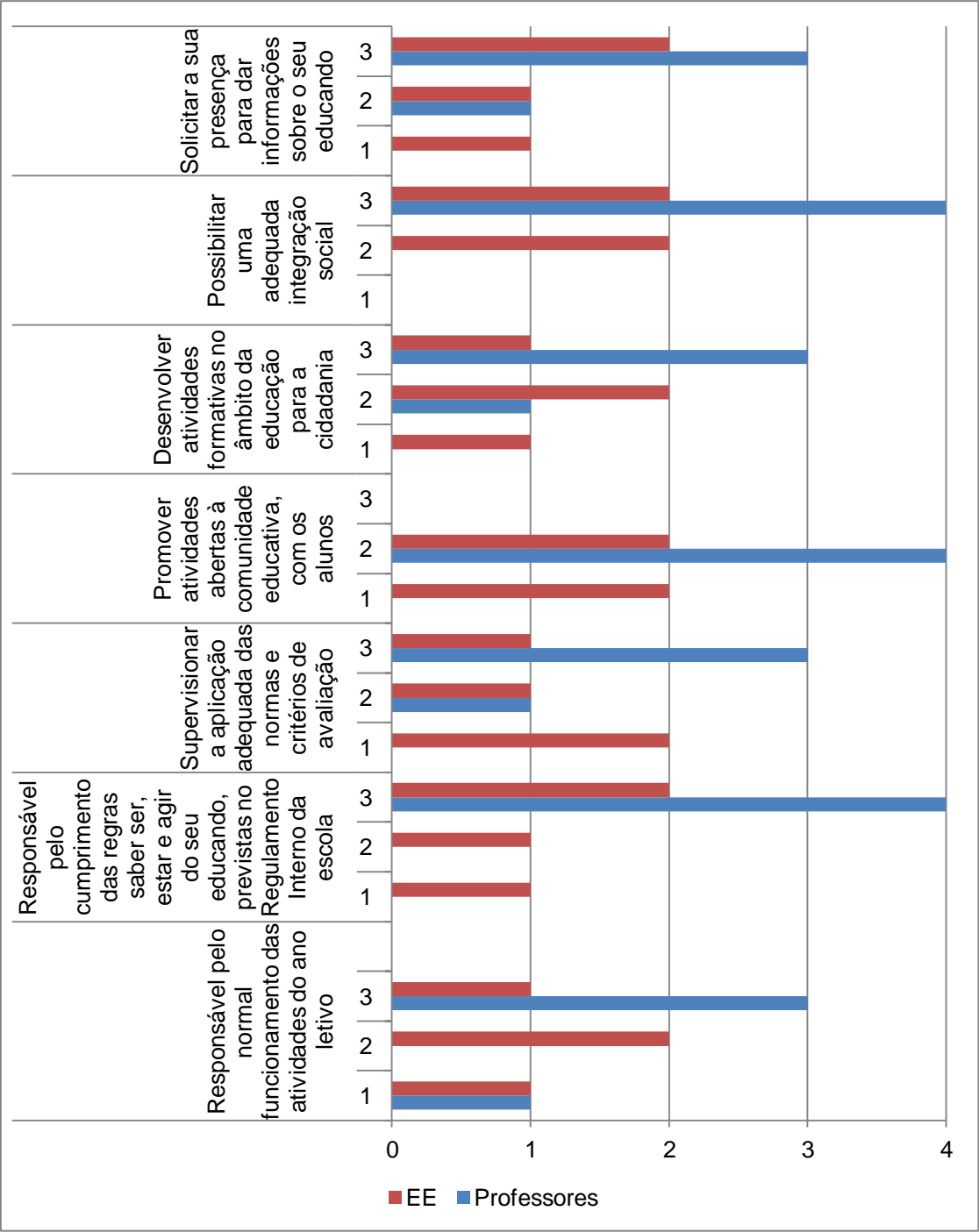


Ilustração 1: O papel da escola na formação dos seus educandos.

Tabela VI: Meios que utilizam no processo de comunicação.

11. Quais os meios que utiliza no processo de comunicação com os encarregados de educação/professores.	Professores	EE
Caderneta do aluno		
1	0	1
2	1	0
3	3	3
Reunião de atendimento aos encarregados de educação		
1	0	1
2	1	2
3	3	1
Encontros informais com o professor		
1	0	2
2	1	1
3	3	1
Reuniões de final de período letivo		
1	0	2
2	0	1
3	4	1
Contacto telefónico		
1	2	3
2	0	1
3	2	0

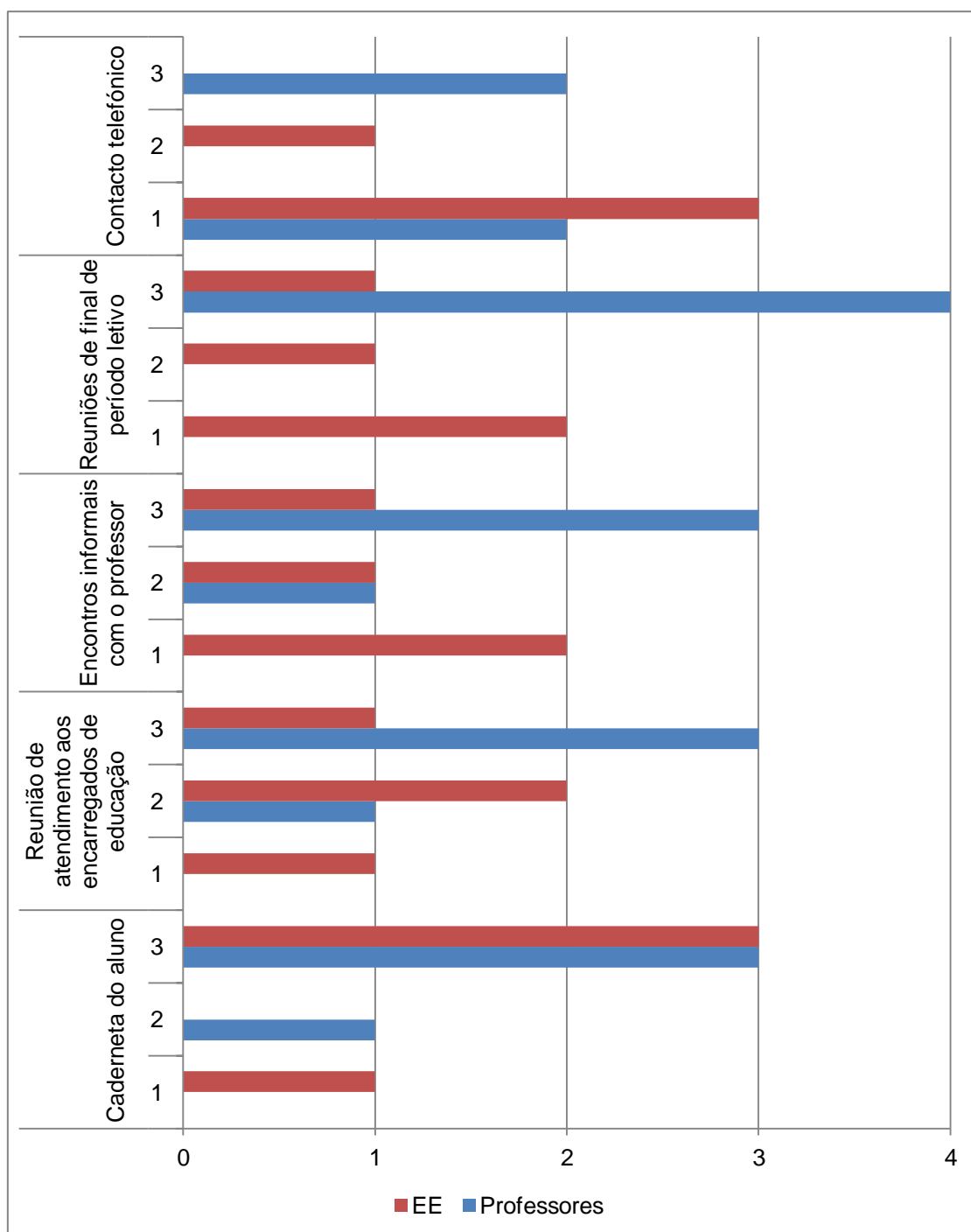


Ilustração 2: Meios que utilizam no processo de comunicação.

Tabela VII: Meios que consideram mais importantes para uma eficiente comunicação.

12. Quais os meios que considera mais importantes para uma eficiente comunicação entre a escola e os encarregados de educação.	Professores	EE
Caderneta do aluno		
2	0	1
3	4	3
Reunião de atendimento aos encarregados de educação		
1	0	1
2	1	1
3	3	2
Encontros informais com o professor		
1	1	2
3	2	2
Reuniões de final de período letivo		
1	1	1
2	1	2
3	2	1
Contacto telefónico		
1	0	2
2	2	1
3	2	1

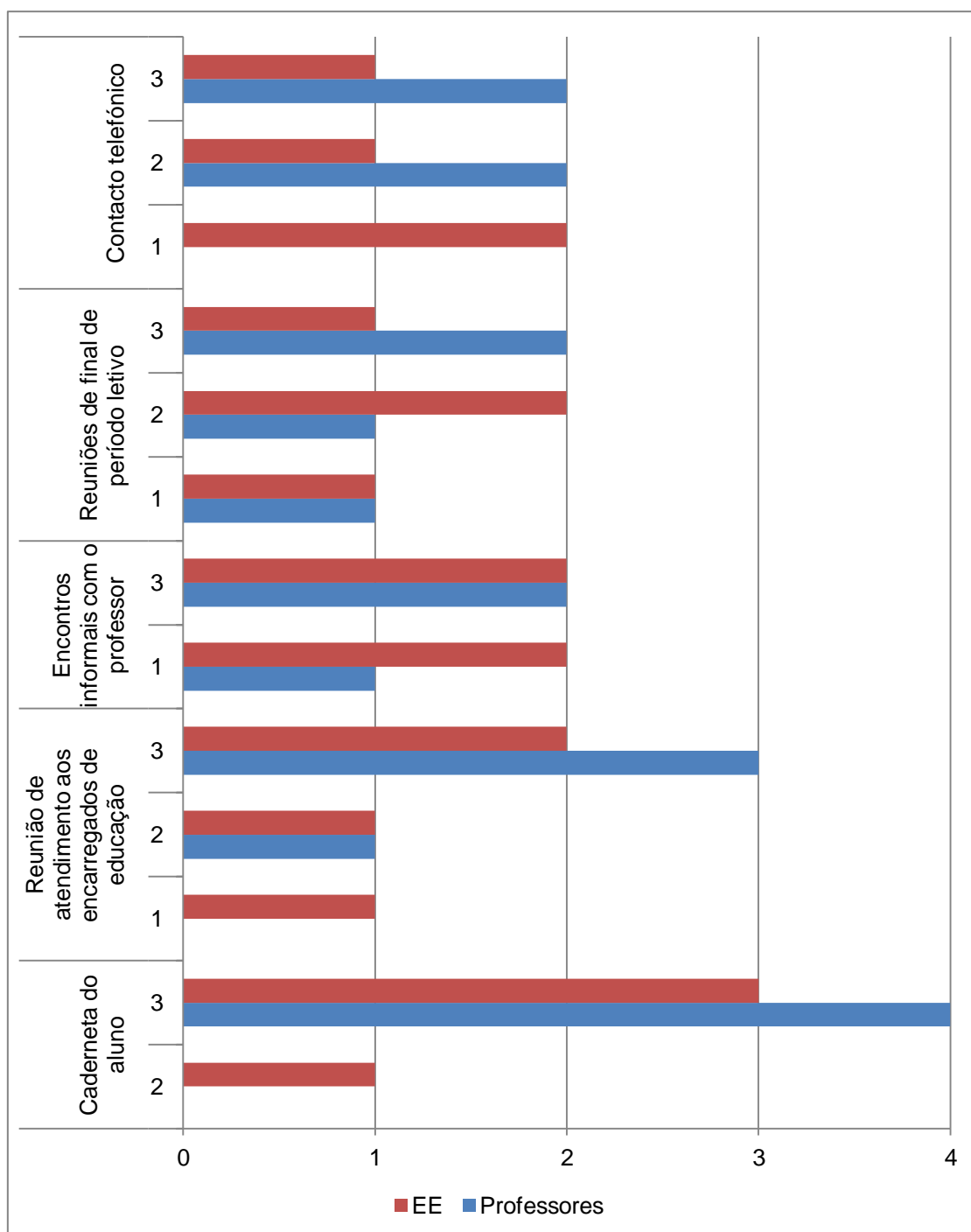


Ilustração 3: Meios que consideram mais importantes para uma eficiente comunicação.

Tabela VIII: Consideram a existência de barreiras ao processo de comunicação.

13. Na sua opinião existem barreiras à comunicação entre os encarregados de educação e os professores?		
	Professores	EE
Sim	2	4
Não	2	0
Total	4	4

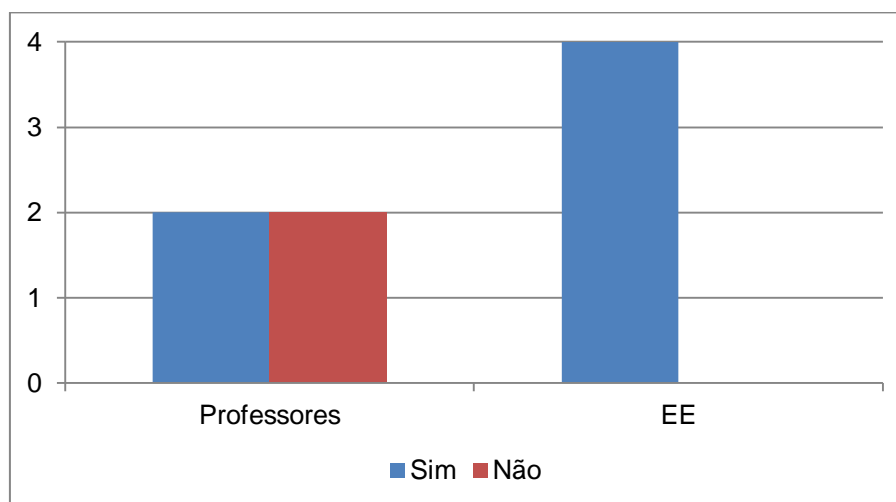


Ilustração 4: Consideram a existência de barreiras ao processo de comunicação.

Tabela IX: Barreiras que se impõem ao processo de comunicação, segundo os professores.

14. Que barreiras se impõem ao processo de comunicação entre os encarregados de educação e os professores?		Professores
Receio de ser mal interpretado pelos encarregados de educação		
3		2
Evitar problemas		
1		2
Falta de formação para lidar com determinados assuntos		
1		2
Ausência dos encarregados de educação na escola		
2		1
3		1
Condicionamentos devido à falta de flexibilidade de horário		
2		1
3		1
Receio de ferir suscetibilidades		
1		1
2		1

Tabela X: Barreiras que se impõem ao processo de comunicação, segundo os EE.

14. Que barreiras se impõem ao processo de comunicação entre os encarregados de educação e os professores?	EE
Dificuldades de interpretação das mensagens	
1	2
2	2
Excesso de informação	
1	2
2	1
3	1
Omissão de informação	
1	1
2	1
3	2
Diferença de estatuto do professor	
1	3
2	1
Condicionamento por incompatibilidades de horário	
3	4
Distância física para com a Escola	
1	1
2	3
Aproximação física para com a Escola	
1	2
2	2

Tabela XI: Estratégias que consideram eficazes para superar as barreiras ao processo de comunicação.

15. Quais as estratégias que considera mais eficazes para superar essas barreiras.	Professores	EE
Flexibilização do horário		
1	1	0
2	1	0
3	0	4
Linguagem acessível		
1	0	1
2	0	2
3	2	1
Diversificar os meios de comunicações		
2	0	1
3	2	3
Motivar a presença dos encarregados de educação na escola e no envolvimento das atividades enriquecedoras		
2	1	2
3	1	2
Adquirir formação adequada para lidar com as diferentes situações		
1	1	-
3	1	-

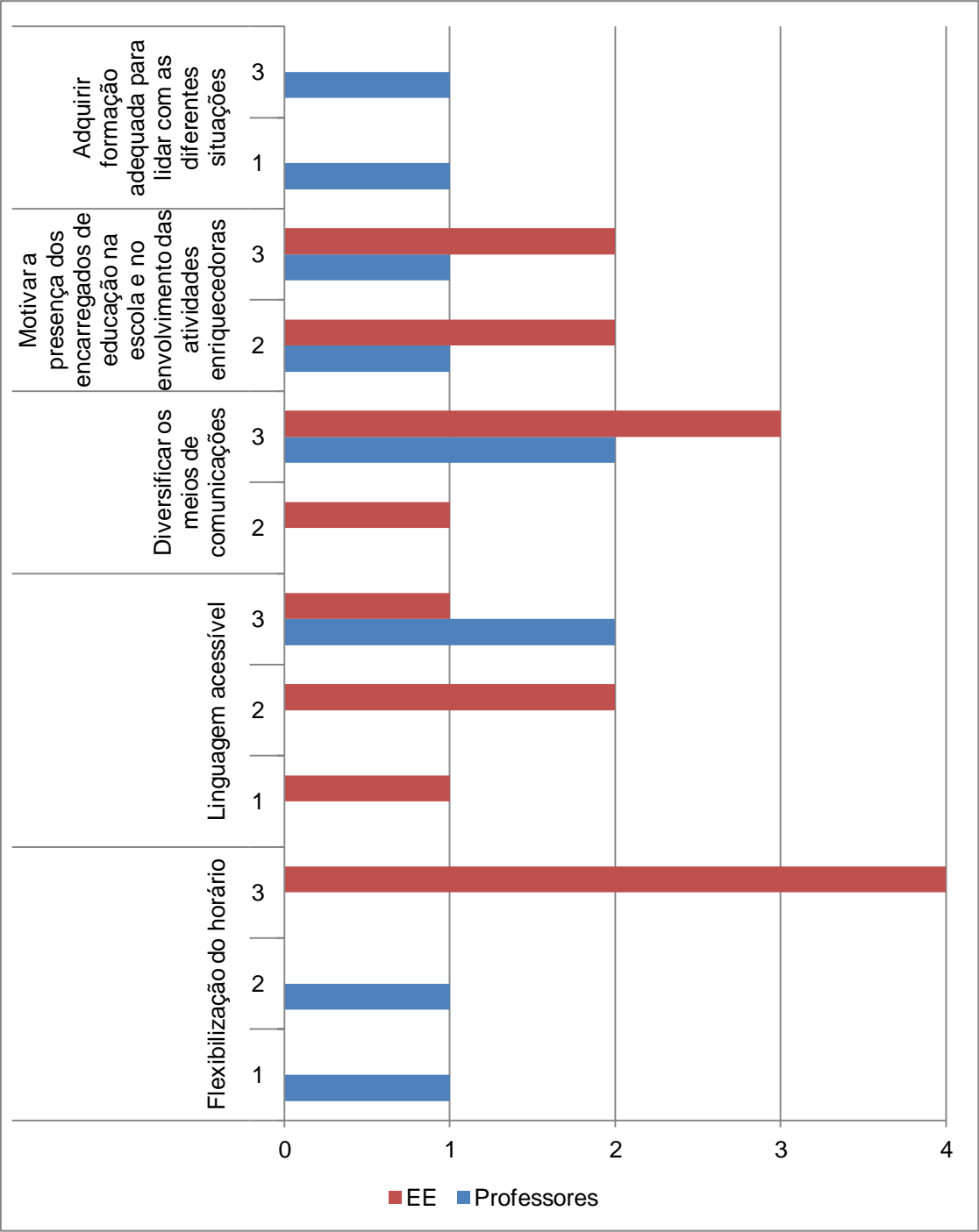


Ilustração 5: Estratégias que consideram mais eficazes para superar essas barreiras ao processo de comunicação.

Tabela XII: Finalidades dos meios de comunicação.

16. Para que servem os meios de comunicação.	Professores	EE
Transmitir informações		
1	1	0
2	0	1
3	3	3
Solicitar algo (reuniões, autorizações para visitas de estudo, ...).		
1	1	0
2	1	2
3	2	2
Informar sobre o processo de ensino-aprendizagem		
2	0	2
3	4	2
Cooperar com o professor na resolução de eventuais problemas (aprendizagem, disciplina, ...).		
1	0	1
2	0	1
3	4	2

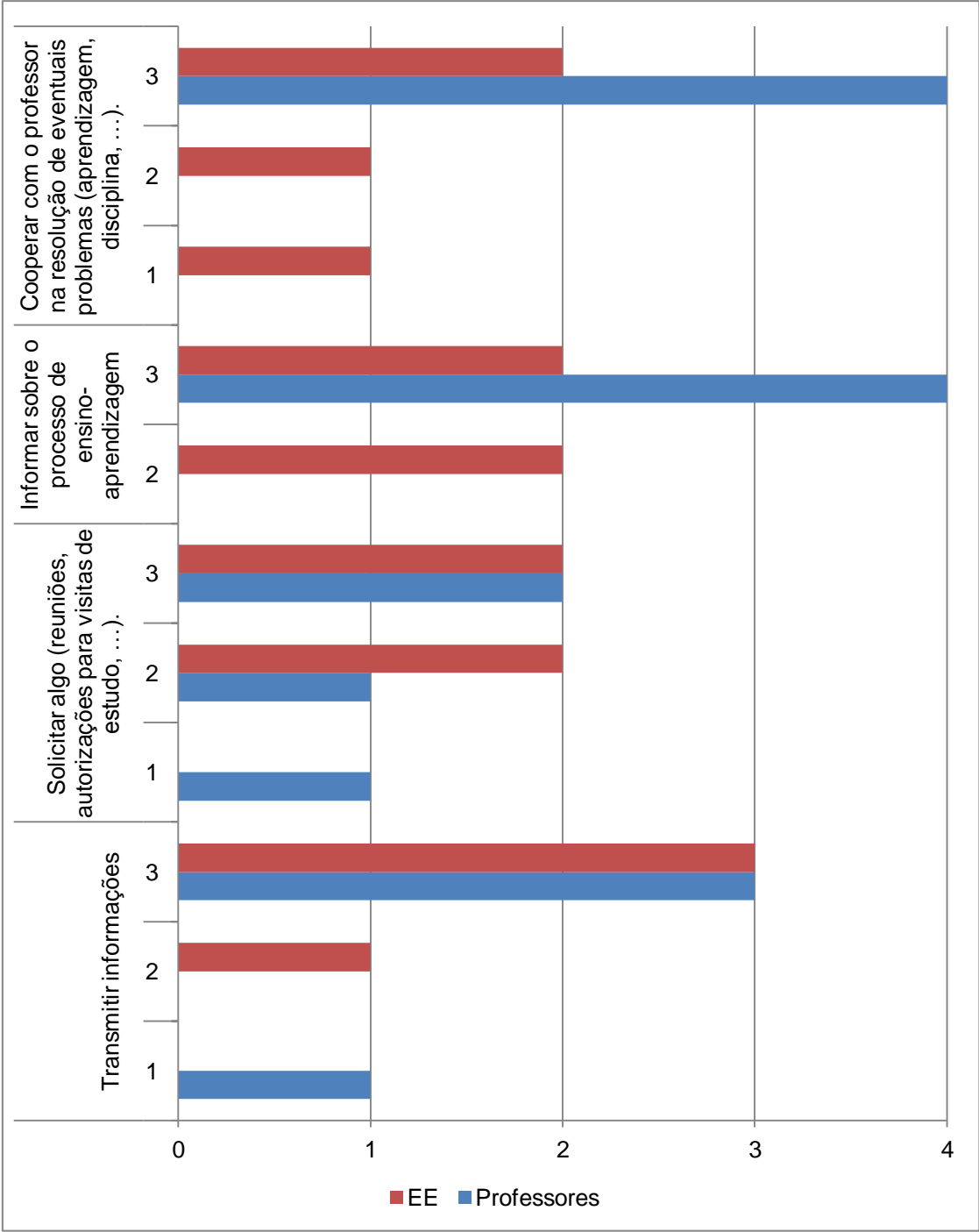


Ilustração 6: Finalidades dos meios de comunicação.

Tabela XIII: Ambiente estabelecido com os EE e a Escola.

17. Como considera o ambiente de comunicação que mantém com os encarregados de educação/escola.	Professores	EE
Estabeleço uma relação de respeito pelas regras definidas, mantendo uma relação cordial com o professor		
2	1	1
3	2	3
Estabeleço uma relação de proximidade com o professor		
1	1	1
2	0	2
3	2	1
Estabeleço uma relação reveladora de alguma tensão emocional		
1	3	4
Estabeleço uma relação de cooperação		
1	0	1
2	0	2
3	3	1
Estabeleço uma relação de pouca transparência, omitindo informações necessárias para o processo educativo do meu educando		
1	3	4
Estabeleço uma relação conflituosa		
1	3	4

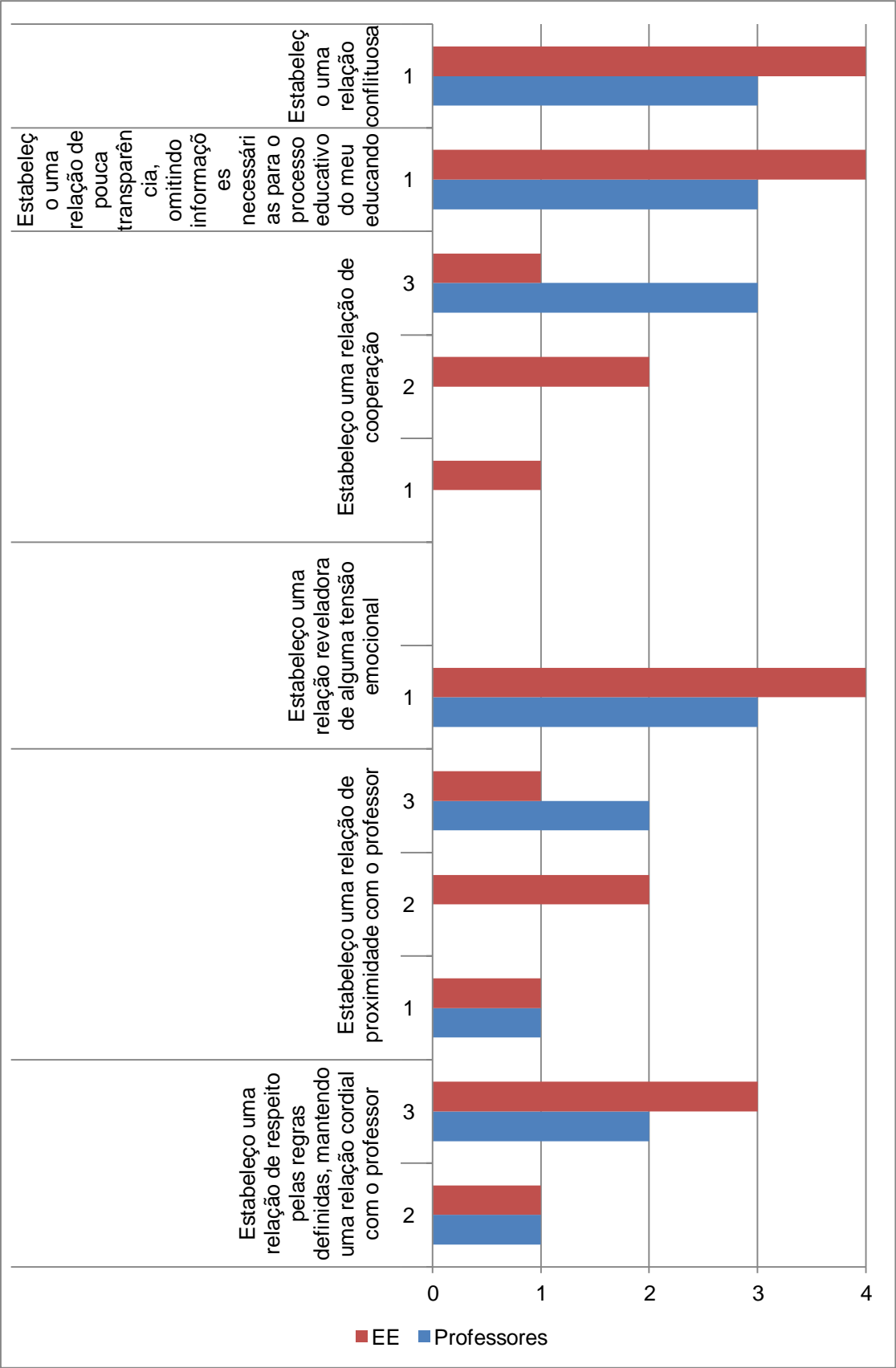


Ilustração 7: Ambiente estabelecido que se mantém com os EE e com a Escola.

Tabela XIV: Existência de imagens pré-concebidas da Escola.

18. Considera que tem uma imagem pré-concebida dos encarregados de educação/professores?	Professores	EE
Sim	1	3
Não	3	1
Total	4	4

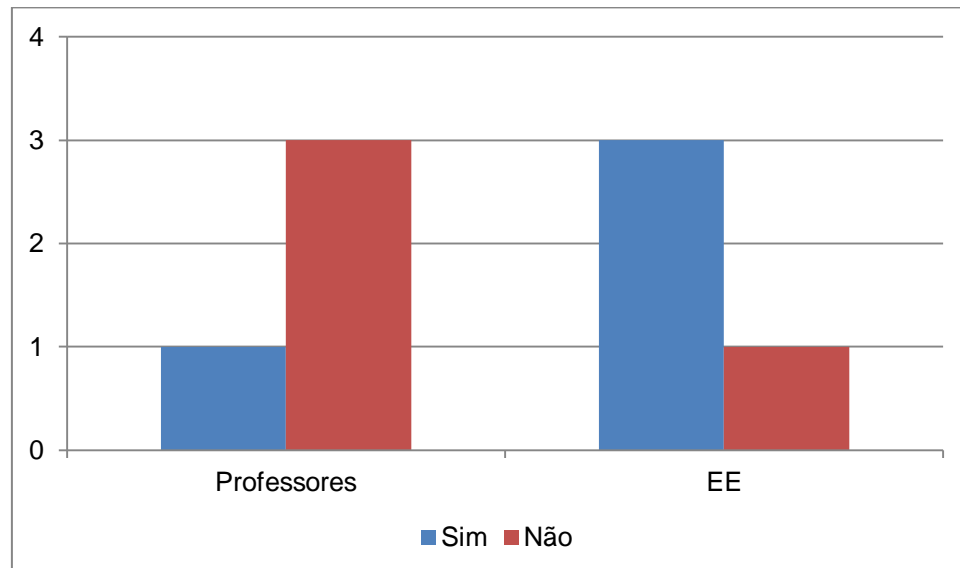


Ilustração 8: Existência de imagens pré-concebidas da Escola.

Tabela XV: Qualificação da imagem pré-concebida.

19. Como qualifica essa imagem pré concebida?	Professores	EE
É uma imagem de proximidade		
1	0	2
2	0	1
3	1	0
É uma imagem de cooperação		
2	0	2
3	1	1
É uma imagem de indiferença		
1	-	3

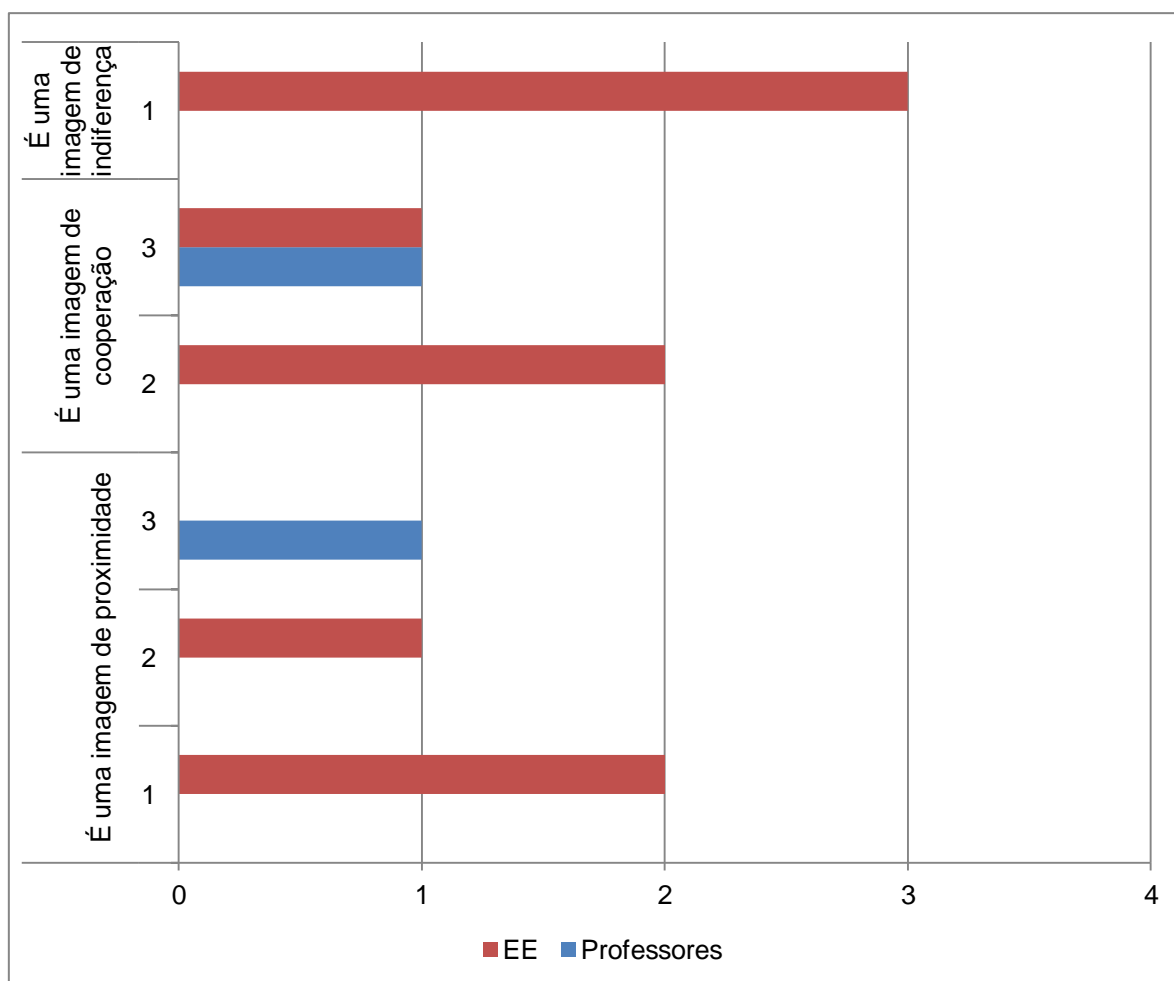


Ilustração 9: Qualificação da imagem pré-concebida.

Tabela XVI: Poderá a imagem pré-concebida condicionar o processo de comunicação.

20. Considera que essa imagem condiciona o seu processo de comunicação com os encarregados de educação/professor?	Professores	EE
Sim	1	2

Um dos encarregados de educação não respondeu.

Tabela XVII: Caracterização do processo de comunicação.

21. Como caracteriza o seu processo de comunicação com os encarregados de educação/professor:	Professores	EE
Apresento as minhas ideias de forma detalhada e clara		
1	0	1
2	0	1
3	4	2
Tento não ferir a suscetibilidade quando falo		
1	0	1
2	0	2
3	4	1
Não consigo expressar o que penso		
1	4	2
2	0	2
Sinto-me constrangido relativamente à linguagem a utilizar		
1	4	3
2	0	1

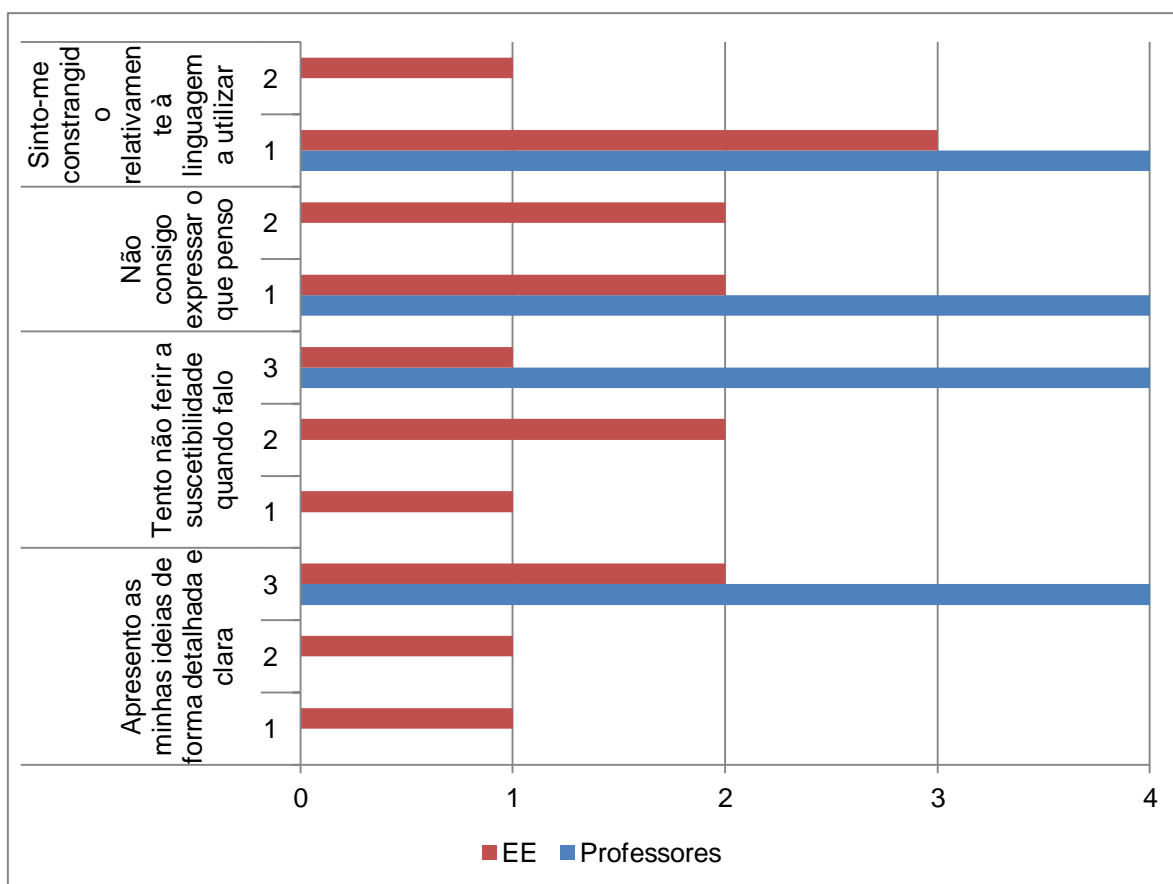


Ilustração 10: Caraterização do processo de comunicação.

Tabela XVIII: Dificuldades de expressar as suas ideias.

22. Encontra dificuldades na maneira de expressar as suas ideias junto dos encarregados de educação?	Professores	EE
Sim	1	3
Não	3	1
Total	4	4

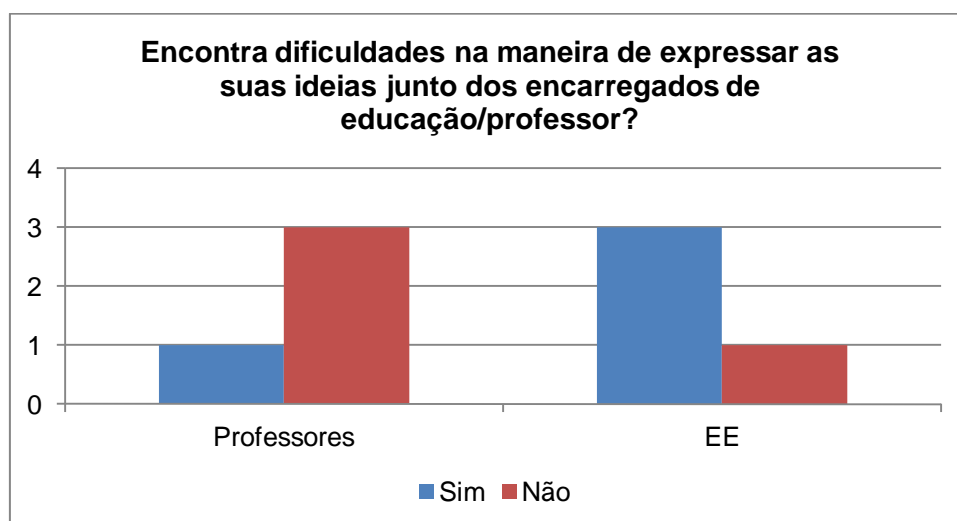


Ilustração 11: Dificuldade de expressar as suas ideias.

Tabela XIX: Quais as dificuldades em expressar as suas ideias.

23. Quais as dificuldades que encontra na maneira de expressar as suas ideias junto dos encarregados de educação/professor	Professores	EE
Afastamento dos encarregados de educação das suas responsabilidades		
1	0	1
2	1	2
Impede a resolução de problemas em conjunto		
1	1	0
2	0	2
3	0	1
Favorece a cooperação com os professores na resolução de problemas no processo educativo do seu educando		
2	0	1
3	1	2
Assume o papel de mediador no processo de comunicação		
1	0	1
2	0	1
3	1	1

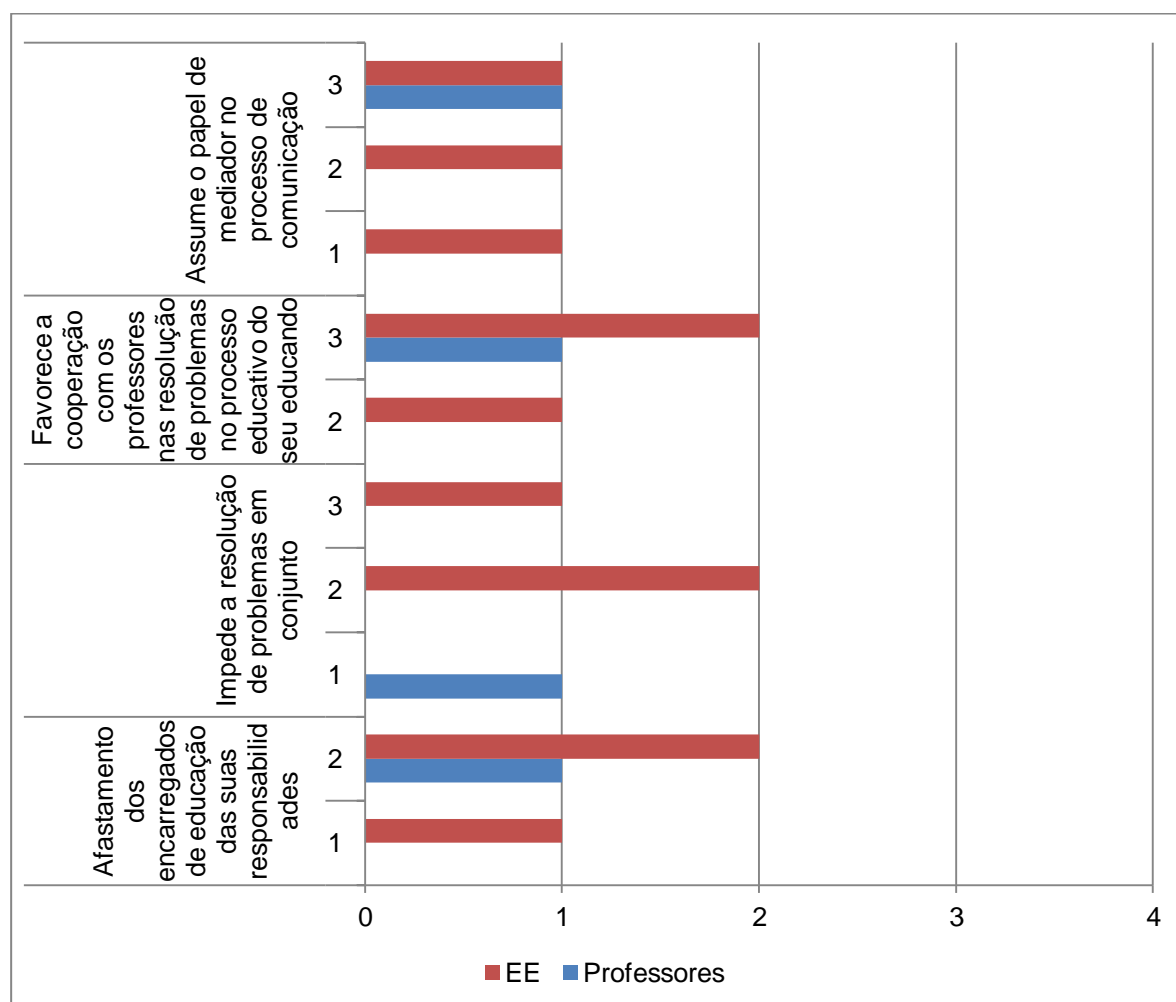


Ilustração 12: Quais as dificuldades de expressar as suas ideias.

III.II - Descrição da entrevista em grupo - Professores

Entrevista em grupo às professoras, realizada no dia 15 de janeiro de 2013, às 18h, na Escola Básica n.º 3 de Santa Maria de Lamas

1. As professoras inquiridas consideram que possuem uma comunicação eficiente com a escola, salientando que a “instituição está organizada de forma a que a comunicação entre toda a comunidade escolar, seja o mais eficiente possível”.

2. Consideram que possuem também uma comunicação eficiente com os EE, salvo algumas exceções. Face à investigação, as professoras consideraram pertinente seleccionar um EE de cada turma uma vez que consideram que ambas as docentes, “sentem dificuldade em lidar com estes 4 EE, face aos outros”. Neste sentido, consideram pertinente tentar perceber porque é que com estes EE o processo de comunicação falha e, encontrar estratégias que permitam ultrapassar este problema, diminuindo o absentismo destes no acompanhamento dos seus educandos.

3. Os motivos que apontaram como dificuldade em contactar os EE em estudo são:

- “Porque os EE não se interessam minimamente com o percurso escolar dos seus educandos”;
- “Consideram que as suas ocupações laborais impedem um acompanhamento assíduo dos EE, designando uma docente por “Indisciplinabilidade de horário dos EE””;
- “Este grupo de EE manifesta desinteresse, delegando as suas responsabilidades de educadores nos professores”.

4. Os motivos que, na maioria das professoras, fazem com que estes EE não venham às escolas são a falta de disponibilidade e o desinteresse no percurso escolar dos seus educandos.

5. Consideram que optaram por estes EE para este estudo para desmistificar o facto de se julgar que são os EE com menos formação que menos respondem aos “nossos chamamentos” e pelo facto de se apresentarem como mais ausentes na comunicação que tentam, enquanto docentes, estabelecer com a escola e com os professores.

6. Consideram que utilizam, no processo de comunicação com os EE, preferencialmente a “caderneta do aluno e o contacto telefónico”. “Pontualmente, com os EE em estudo, há atendimento pessoal, salvaguardando a ausência destes na maioria das reuniões para as quais são convocados”.

7. As professoras consideram que os meios que utilizam permitem “operacionalizar a comunicação, considerando que são os instrumentos que têm disponíveis e os mais eficientes”. Uma das docentes enfatizou a utilização da caderneta do aluno, considerando-o um “ótimo meio de comunicação” em detrimento do telemóvel e telefone que os considera “um mal necessário”.

8. As professoras consideram que para uma eficiente comunicação entre a escola e os EE, o “diálogo presencial é sempre preferível”. Destacaram mais uma vez a caderneta e o telefone como os meios que potenciam a troca de informação com os EE em estudo.

9. As barreiras que se impõe à comunicação consciencializá-los que a “comunicação deve ser feita de forma eficiente com base no respeito e na confiança”. O desinteresse dos EE face ao percurso escolar dos seus educandos, delegando as suas responsabilidades de educadores nos professores.

10. As estratégias que consideram mais eficazes para superar essas barreiras são:

- “As formações/reuniões para educar os pais a educar os seus educandos”;
- “Cultivar o respeito, cooperação e diálogo”;
- “Motivar os EE a envolver-se nas atividades e vida escolar dos seus educandos”.

11. Consideram que estas estratégias são analisadas pelo grupo docente, sempre que consideram necessário, discutindo as atitudes a mudar e os requisitos necessários a essas mudanças.

12. Consideram que no ambiente de comunicação que estabelecem com este grupo de EE é aceitável e que caminham no sentido de o melhorar.

13. Consideram que apresentam uma imagem pré-concebida destes EE, considerando que as experiências e as vivências comuns a isso conduzem.

14. Consideram que o processo de comunicação não é condicionado pela imagem pré-concebida, uma vez que os seus “julgamentos” são baseados em factos e constatações reais.

15. Apresentaram como estratégias que permitiriam corresponsabilizar os EE no acompanhamento dos seus educandos:

- “O acompanhamento diário dos seus educandos”;
- “Maior diálogo sempre que surjam dúvidas ou se considere necessário”.

16. Todas as professoras foram unânimes afirmando que apesar do absentismo destes EE, os alunos apresentam um bom progresso no processo de ensino aprendizagem.